

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

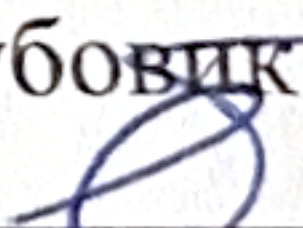
АРЖЕННЫХ ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

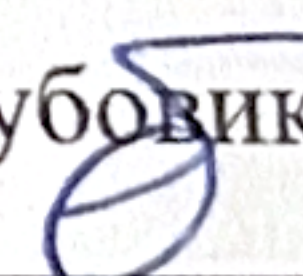
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

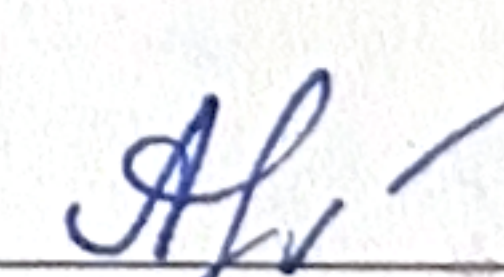
Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
25 05 2026 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
25 05 2026 

Обучающийся
Арженных Ю.С.
25 05 2026 

Дата защиты
17.06.2026

Оценка
отлично

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	6
1.1. Учебная мотивация как феномен в психологии.....	6
1.2. Педагогические технологии как средство развития учебной мотивации подростков	20
1.3. Возрастные особенности обучающихся подросткового возраста.....	30
Выводы по главе 1	35
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ	37
2.1. Организация и описание исследования.....	37
2.2. Анализ результатов исследования учебной мотивации подростков	38
2.3. Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации подростков.....	51
Выводы по главе 2	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ	63

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития системы образования из приоритетных задач становится повышение учебной мотивации у подростков, поскольку именно мотивация служит основным стимулом для успешного овладения знаниями. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» акцентирует внимание на том, что образовательный процесс направлен на формирование устойчивого интереса к обучению, развитие познавательной активности и личностного потенциала обучающихся [10]. Исходя из этого, мотивация рассматривается не просто как внутренний стимул, а как фундаментальный элемент обучения.

Термин «мотивация» получил широкое распространение в научной среде лишь к концу XIX века, однако первые систематические попытки его осмысления встречаются в философских трудах античности. Например, Аристотель вводил понятие «стремление», близкое по своему значению к современному понятию мотивации. Активное развитие теории мотивации в психологии началось только в середине XX века, когда были сформированы разнообразные концепции и модели данного феномена.

Продолжая тему мотивации, важно отметить, что мотивация обучения является одной из ключевых областей ее применения в психологии. Мотивация учебной деятельности у подростков представляет собой сложный и многогранный процесс, существенно влияющий на качество образования и формирование личности обучающегося. В условиях изменений образовательной системы и растущих требований современного общества особенно важно понимать, какие факторы стимулируют подростков к обучению.

Проблема мотивации учебной деятельности является одной из ключевых в психологии обучения. Это связано с тем, что мотивация отражает основные психологические особенности любой деятельности, включая

учебную. Кроме того, способность влиять на мотивацию обучающихся обеспечивает эффективное управление всем учебным процессом.

Психология мотивации давно изучается классиками науки, такими как А. Маслоу, чья «пирамида потребностей» раскрывает иерархическую структуру мотивов, влияющих на поведение личности. Автор определял мотивацию как внутреннее побуждение к действию, которое помогает человеку преодолевать внутренние и внешние препятствия, направляя усилия на достижение важнейших целей [11].

Особую роль мотивация играет в подростковом возрасте, когда происходит формирование жизненных ценностей, развитие самооценки, а также становление критического мышления и самостоятельности. В этот период мотивация становится ключевым фактором, влияющим на процесс самоопределения и успешную социализацию личности [19].

Исследование учебной мотивации подростков является актуальной и практически значимой задачей подтверждается современными психологическими исследованиями, в частности работами М.Р. Битяновой. Как утверждает данный автор, мотивация подростков представляет собой не просто побудитель к учебной деятельности, но и отражает систему ценностей, которые помогают подростку осознать важность образования для его личностного роста и перспектив в будущем [36].

Развивая эту мысль, Л.С. Выготский подчеркивал, что активное участие ученика в образовательном процессе возможно лишь при наличии смысла и мотивации для учебы. В его теории внимание уделяется тому, что мотивация представляет собой субъективное восприятие значения ценности учебной деятельности, которое формируется под влиянием социальных условий и индивидуальных особенностей ребенка [14].

Практическая значимость исследования учебной мотивации обусловлена необходимостью создания эффективных методов диагностики и психологической коррекции недостаточного уровня мотивации подростков. Современные условия требуют внедрения инновационных подходов в

воспитание и обучение, направленных на повышение интереса обучающихся и их ответственности за собственное образование. Это позволит минимизировать такие негативные последствия, как потеря мотивации к учебе, снижение успеваемости и эмоциональное выгорание.

Практический инструментарий для развития мотивации непосредственно связан с областью педагогических технологий. В трудах таких ученых, как В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, педагогическая технология определяется как научно обоснованный, воспроизводимый проект организации образовательного процесса, гарантирующий достижение диагностично заданных целей [30]. Для решения задач мотивации подростков данные технологии приобретают особую ценность, так как предоставляют педагогу структурированную систему методов и средств для создания развивающей образовательной среды, способной побуждать познавательный интерес, поддерживать автономию и удовлетворять базовые психологические потребности обучающихся.

Изучение учебной мотивации продолжает оставаться важной научной областью и находит широкое применение в педагогике и психологии, именно потому, как тема учебной мотивации изучена не до конца.

Цель исследования: выявить особенности учебной мотивации подростков.

Объект исследования: учебная мотивация.

Предмет исследования: особенности учебной мотивации подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют статистически значимые различия в уровне учебной мотивации подростков, а именно уровень учебной мотивации выше у подростков при использовании на уроках педагогических технологий, чем при традиционных формах.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы, необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть содержание понятия «учебная мотивация».

2. Проанализировать педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации подростков.
3. Изучить психологические особенности подросткового возраста.
4. Определить и эмпирически проанализировать уровень учебной мотивации подростков.
5. Составить психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации подростков.

Методы и методики исследования:

Теоретические: анализ, обобщение психолого-педагогической литературы.

Эмпирические: анкетирование, тестирование.

Методики: изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянов, Н.В. Калинина), диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.М. Прихожан), анкета изучения мотивов учебной деятельности учащихся (Б.К. Пашнев).

Методы обобщения результатов: количественная и качественная обработка и составление процентных долей, t-критерий Стьюдента для проверки достоверности значимых различий.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Сибирякская средняя общеобразовательная школа» Емельяновского района.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из 44 источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

1.1. Учебная мотивация как феномен в психологии

Впервые термин «мотивация» был введен А. Шопенгауэром в книге «Мир как воля и представление», после чего закрепился в психологии для объяснения причин поведения человека и животных. Автор понимал мотивацию как внутренний стимул, который инициирует и направляет поведенческую активности, аналогично проявлению желания, то есть мотивация выступает в роли побудительного фактора, запускающего целенаправленные действия индивида [15].

В нынешние дни мотивация рассматривается по-разному. Если обращаться к другим исследователям, например, ко мнению К. Мадсену и Ж. Годфруа, то мотивация – это совокупность факторов, которые поддерживают и направляют поведение.

А советский психолог К.К. Платонов определял мотивацию как совокупность мотивов. М.Ш. Магомед-Эминов понимал все ту же мотивацию как побуждение, вызывающее активность организма и задающее ее направленность, а также как процесс психической регуляции деятельности.

Мотивацию как процесс действия мотива и механизм, который определяет возникновение, направление и способы реализации конкретных видов деятельности, рассматривала И.А. Джидарьян.

В свою очередь В.К. Вилюнас считал, что мотивация–это система процессов, отвечающая за побуждение и деятельность в целом.

Исходя из вышеперечисленных определений, можно прийти к выводу, что мотивация–это совокупность всех факторов как личностных. так и ситуативных, которые побуждают человека к активности.

Процесс мотивации включает ряд последовательных этапов, каждый из которых играет ключевую роль в достижении поставленных целей:

1. Осознание потребности, началом любого мотивационного процесса является возникновение внутренней потребности, которую человек стремится удовлетворить.

2. Выбрать способ удовлетворения потребности будет следующим этапом, определение возможных методов и подходов, которые позволят эффективно удовлетворить выявленную потребность.

3. Формулировка цели, разработка стратегии—это все третий этап. Центральные аспекты успешного мотивационного процесса, четко сформулированная цель поможет сконцентрироваться на действиях, направленных для ее достижения.

4. В завершении – реализация выбранного плана и оценка результатов.

Если обращаться к типологии мотивации можно найти различные классификации, например, мотивацию подразделяют на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация возникает в сознании самого субъекта и обусловлена содержанием выполняемой деятельности. Она тесно связана с индивидуальными особенностями и интересами человека, основными факторами внутренней мотивации служат:

- Самореализация и творческое развитие.
- Стремление к достижению успеха и самосовершенствование.
- Любопытство и познавательные мотивы.
- Удовлетворенность процессом деятельности.
- Индивидуальные стремления и убеждения.

Примером внутренней мотивации будет занятие любимым хобби или участие в творческой активности исключительно ради удовольствия.

Внешняя мотивация в свою очередь определяется влиянием внешних стимулов, таких как материальное поощрение, общественное признание или избежание негативных последствий. Основными формами внешнего влияния являются денежное вознаграждение за свой труд, социальное одобрение и престиж, страх перед наказанием или негативными последствиями.

Классическим примером внешней мотивации является работа сотрудника ради заработной платы.

По критерию стабильности мотивация подразделяется на устойчивую и неустойчивую, устойчивая мотивация коррелирует с удовлетворением базовых витальных потребностей индивида, таких как голод или жажда, необходимость обеспечения физиологического комфорта. Такая форма мотивации обладает автономностью и не подвержена влиянию текущих психоэмоциональных состояний, не нуждаясь в постоянном подкреплении извне. Напротив, неустойчивая мотивация характеризуется зависимостью от регулярного подтверждения значимости. Для сохранения эффективности подобной мотивации человеку необходимо периодически напоминать самому себе, для чего он это делает, каков будет конечный результат. Эта разновидность мотивации типична для сложных поведенческих паттернов, связанных с долгосрочными изменениями образа жизни, такими как снижение веса или отказ от курения, где поддержание мотивации требует систематической рефлексии поддержки.

Кроме того, выделяют положительную и отрицательную мотивацию. Положительная мотивация основывается на позитивных стимулах, таких как награда, похвала. В пример можно привести публичное признание достижений. Отрицательная мотивация, напротив, направлена на предотвращение нежелательных последствий путем наказания или санкций. Ребенок выполняет домашнее задание вовремя и в полном объеме, ведь если эти условия не будут выполнены в полном объеме, родители не разрешат пользоваться в свободное время телефон—это пример отрицательной мотивации [5].

Мотивация человеческого поведения может иметь как осознанный, так и бессознательный характер. Осознанные мотивы представляют собой потребности и цели, которые субъект ясно воспринимает и признает, однако значительная часть человеческих действий управляется бессознательными мотивами, которые остаются вне сферы ясного понимания самим человеком.

Психологические исследования показывают, что многие внутренние конфликты и трудности возникают как следствие недопонимания своих собственных глубинных мотиваций. Признание существования бессознательных процессов позволяет глубже разобраться в природе человеческого поведения и преодолеть некоторые психологические барьеры.

Начиная с 1970-х годов, отечественная психология начала активно изучать феномен бессознательного, уделяя особое внимание исследованию неосознаваемой мотивации. Среди ученых, внесших значительный вклад в изучении этой области, выделяются В.А. Иванников, Л.И. Божович, М.В Матюхина, В.С. Мерлин и А.Н. Леонтьев. Последний подчеркивал разницу между целями и мотивами, утверждая, что в отличие от целей, мотивы редко становятся предметом прямого осознания в момент совершения действия. Человек зачастую действует, не задумываясь над истинными причинами своего поведения, что подчеркивает сложность и многослойность человеческой мотивации [17].

Известный исследователь вопросов мотивации Х. Хекхаузен, подчеркивает, что поведение человека может быть вызвано как внутренними (интринсивными), так и внешними (экстринсивными) стимулами. Автор трактует мотив как когнитивный конструкт, представляющий собой теоретический концепт, а не исторически фиксируемый элемент действительности. Следовательно, мотивация формируется как стабильные и продолжительные ценностные установки, проявляющиеся в целях и поступках, образующих содержательные категории целей, определяющих вектор активности человека [37].

Теперь обратимся к теориям мотивации – это совокупность психологических концепций направленных на изучение факторов, стимулирующих активность человека, выявление потребностей, лежащих в основе его поведения.

Современные теории мотивации обычно подразделяются на два основных направления: теории процесса и теории содержания. Первые

исследуют мотивацию как динамический процесс, тогда как вторые сосредотачиваются на содержании самих мотивов. Американские исследователи выделяют три ключевых типа биологической мотивации, основанной на энергетических потребностях организма: мотивация инстинкта, мотивация влечения, мотивация драйва. Эти виды мотивации обусловлены внутренними состояниями организма, влияющими на поведение индивида [21].

Выше мы уже упоминали «пирамиду потребностей А. Маслоу, разберемся в ней подробнее. Основополагающей концепцией мотивации является именно она. Согласно концепции А. Маслоу, человеческая мотивация детерминируется необходимостью удовлетворения ряда фундаментальных потребностей, упорядоченных в строгую иерархическую структуру. Центральным положением данной теории является то, что личность испытывает стремление к достижению определенных уровней потребности, расположенных в восходящем порядке от простых физических нужд до высших духовных запросов [28].

Психолог из Йельского университета К. Альдерфер соглашается с теорией А. Маслоу. По мнению К. Альдерфера, людей заботят только три потребности – потребность существовать, потребность общаться с другими и потребность своего роста и развития. Автор утверждал, что эти три потребности аналогичны потребностям, выделенным А. Маслоу. Потребность существовать аналогична физиологической потребности. Потребность общаться с другими – потребность социального типа. Потребность роста – потребность в самореализации, в уважении. К. Альдерфер утверждал, что сегодняшние потребности могут остаться неудовлетворенными и через пять лет, десять лет у человека могут поменяться ориентиры. Например, будучи молодым, человек может стремиться стать директором компании, в зрелом возрасте он может уже не хотеть стать директором, так как это отнимает слишком большую часть жизни. Это уже другой взгляд на потребности человека.

К. Альдерфер попытался установить связь между удовлетворением потребностей и их активизацией и в результате определил следующие семь принципов. В первом говорится, что чем менее удовлетворены потребности существования, тем сильнее они проявляются. Далее говорит о том, что чем слабее удовлетворены социальные потребности, тем сильнее действие потребностей существования. В третьем, К. Альдерфер выделял, что чем полнее удовлетворены потребности существования, тем активнее заявляют о себе социальные потребности. В четвертом говорится о том, что чем менее удовлетворены социальные потребности, тем более усиливается их действие. Пятый принцип говорит о взаимосвязи потребности личностного роста и социальной потребности – если первые менее удовлетворены, тем сильнее становятся вторые. Далее говорится об удовлетворении социальных потребностей, чем они в полной форме удовлетворены, тем сильнее актуализируются потребности личностного роста. Последний, седьмой принцип включает в себя потребности личностного роста, чем меньше они удовлетворены, тем активнее они проявляют себя, чем больше удовлетворяется потребность в личном росте, тем сильнее становится сама потребность.

Автор показал, что порядок актуализации потребностей может быть иным, чем указывал А. Маслоу, и не зависеть не только от ее места в иерархии, но от степени удовлетворенности как этой потребности, так и некоторых других взаимосвязанных потребностей. Теория К. Альдерфера имеет принципиальное отличие от теории А. Маслоу – движение по иерархии может осуществляться как снизу вверх, так и наоборот в том случае, если не удовлетворяется потребность верхнего уровня. От потребности существовать индивид может перейти к потребности общения. Но если служебный рост замедлится, то вместо стремления к росту по служебной лестнице человека будут интересовать отношения социальные.

Следующую теорию предложил В. Врум. Автор назвал ее «Теория ожиданий», по его мнению она представляет собой концепцию мотивации,

согласно которой субъект предпринимает целенаправленное усилие в той мере, в какой убежден, что предпринятые действия обеспечат желаемый исход (ожидание), указанный исход выступит средством для определения искомого вознаграждения (инструментальность), а данное вознаграждение обладает достаточной привлекательностью и ценностью для человека (валентность). Процесс мотивации возможен лишь при условии положительности всех трех компонентов указанной модели.

Теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), разработанная Э. Деси и Р. Райаном, стала одной из наиболее влиятельных концепций в психологии личности, объясняющих природу мотивации. Согласно этому подходу, авторы утверждают, что ни внутренняя, ни внешняя мотивация сами по себе недостаточны для понимания сложных форм человеческого поведения, включающих восприятие и свободный выбор. Они подчеркивают важность свободы и осознанности, позволяющих человеку активно формировать свою жизнь.

Центральным положением теории является идея о том, что мотивация представляет собой выражение свободной воли человека в контексте взаимодействия с окружающей средой и собственными личностными качествами, включая потребности и убеждения. Особое значение имеют три базовые психологические потребности, определяющие уровень мотивации и психическое благополучие:

1. Потребность в автономии, то есть желание чувствовать контроль над своими действиями и самостоятельность в принятии решений.
2. Потребность в компетентности – ощущение уверенности и эффективности в выполняемых действиях.
3. Потребность в принадлежности – чувство связи с окружающими людьми и значимости своей роли в социальной группе.

Э. Деси и Р. Райан различают две основные формы мотивации: автономную и контролируруемую. Контролируемая мотивация предполагает выполнение деятельности из чувства обязанности или давления извне, тогда

как автономная мотивация подразумевает добровольность и удовольствие от занятий, инициированных собственным желанием. Несмотря на различия, обе формы предполагают наличие цели, планирования и осмысленности действий, в отличие от амотивации, характеризующейся отсутствием четких целей и произвольного управления поведением [42].

Используя теорию самодетерминации, Т.О. Гордеева создала потребностную модель мотивации, выделяя три ключевые разновидности мотивации: внутреннюю, автономную и контролируруемую. Данная модель базируется на концепции фундаментальных психологических потребностей и помогает определить характер мотивации применительно к различным видам деятельности.

Автор определял автономную мотивацию через две ключевые потребности: потребность в автономии и уважение. Потребность в автономии выражается в возможности свободно выбирать свои поступки и проявлять независимость. Эта потребность отражает глубинное стремление человека осознавать себя активным субъектом своей жизни, согласуя свои действия с внутренним «Я». Важно отметить, что автономия не означает абсолютную изоляцию от окружающих, а скорее подчеркивает свободу принятия решений внутри социальных связей.

Контролируемая же мотивация по мнению Т.О. Гордеевой формируется под влиянием внешних факторов, таких как требования, критика, награды или наказания, исходящие от окружающих. При таком типе мотивации индивидуальные потребности в свободе выбора и самоуважении подавляются. Основными чертами когнитивного состояния становятся отстраненность, негативное отношение и отказ воспринимать просьбы близкого окружения [18].

Изучив термин мотивации углубимся в более узкое направление, а именно в учебную мотивацию.

Рассматривая вопрос мотивации в образовательном процессе сквозь призму изменений историческо-культурных условий, мы сталкиваемся с

конфликтом целей, выдвигаемых современными стандартами образования, и реальных возможностей их достижения учениками. Несмотря на то, что мотивация к обучению продолжает зависеть от трансформации культурной среды общества, включая изменение ценностей и снижение усилий, необходимых для приобретения знаний благодаря технологическому прогрессу, нельзя игнорировать существенный аспект зависимости мотивации от эпохальных и культурных различий. Историческое развитие и культурные традиции накладываются на содержание образовательного процесса, определяя рамки, в рамках которых формируются образовательные цели и средства их достижения [38].

По мнению Р.Р. Бибриха учебная мотивация – это совокупность стимулов и импульсов, инициирующих активность учебную деятельность обучающихся, обуславливающих ее направление и содержание [9]. Мотивация учебной деятельности представляет собой многоуровневую динамическую систему, включающую в себя соподчиненную структуру внутренних и внешних мотивов, учебных целей, установок, поведенческих паттернов реагирования на трудности и провалы, а также предвосхищающие перспективы относительно самооценки своих возможностей, достигнутых результатов и возможных перспектив прогресса либо неудач, считает Т.О. Гордеева [25].

Отечественной психологией долгое время игнорировалась проблема мотивации учебной деятельности. Так, известный исследователь П.Я. Гальперин отмечал, что в классической теории поэтапного формирования умственных действий долгое время недооценивался мотивационный компонент. Только начиная с 1970-х годов ученые признали его ключевую роль, признавая, что влияние мотивации может проявляться незаметно, однако в конечном счете способно оказывать решающее воздействие на результат учебной деятельности [16].

Какой же бывает учебная мотивация? Е.Ю. Патяева выделяет виды учебной мотивации исходя из различных ситуаций учебного процесса:

1. Мотивация заданного учения (мотивация, возникающая в условиях четко сформулированных логических задач и внешнего руководства деятельностью).

2. Мотивация стихийного учения (возникает в ситуациях, когда обучение протекает естественным образом вне прямого педагогического вмешательства).

3. Мотивация самоопределяемой учебной деятельности (предполагает сознательное определение собственных мотивов и ценностей, способность разрешать внутренние конфликты, аргументированно формулировать и защищать личную позицию, принимать взвешенные решения с учетом мнений других, осуществлять целенаправленную и осознанную учебную деятельность) [27].

Также существует внутренняя учебная мотивация, которая возникает непосредственно в ходе самого образовательного процесса. К мотивам такого типа относятся:

- Стремление удовлетворить природную любознательность и интерес к новым знаниям.
- Желание приобрести конкретные полезные знания и расширить свой кругозор.
- Получение удовольствия от преодоления трудностей и интеллектуальной активности.
- Возможность проявить и развить личные способности и таланты.

Такая мотивация тесно связана с самим процессом обучения и направлена на внутреннее развитие ученика [25].

Д.А. Белухин, автор курса лекций «Основы личностно ориентированной педагогики», подчеркивает, что мотивация учебной деятельности представляет собой совокупность уровней и степеней подготовленности к учебному процессу, определяемых имеющимися потребностями и интересом. Ученый классифицирует виды мотивации следующим образом: мотивы непосредственной заинтересованности, мотивы дальнесрочной перспективы,

мотивы интеллектуальной направленности и социально значимые мотивы [22].

Если же обращаться к структурному компоненту учебной мотивации, то им будет учебный мотив. Согласно точке зрения Л.И. Божович, учебный мотив представляет собой ключевой структурный элемент учебной мотивации, отражающий глубинные устремления и предпочтения обучающегося, которые сформировались под влиянием воспитания в семье и обучения в школе. Автор утверждает, что учебные мотивы бывают двух видов: внешние, не зависящие непосредственно от самого учебного процесса, и внутренние, тесно связанные с особенностями и характеристиками самих учебных действий [43].

Термин «мотивация» шире, чем термин «мотив» Термином «мотивация» современная психология обозначает, во-первых, целостную систему факторов, определяющих поведение человека (таких как потребности, цели, намерения, установки и прочие составляющие), а во-вторых, описывает сам процесс, который стимулирует и поддерживает активность на необходимом уровне [26]. Необходимость мотивационного объяснения охватывает ряд важных аспектов поведения, таких как его зарождение, продолжительность, стойкость, вектор направленности и завершающий момент после достижения цели., предварительная настройка на будущее событие, повышение производительности, рациональность отдельного поступка или последовательности действий. Помимо этого, мотивационное обоснование требуется для объяснения феноменов избирательности и эмоциональной окраски познавательных процессов.

В своих работах А.К. Маркова отмечает, что мотив в отличие от мотивации, относится непосредственно к своему человеку, являясь его устойчивой личностной характеристикой, изнутри побуждающей совершать определенные поступки. Мотив также можно рассматривать как обобщенную категорию, охватывающую разнообразные предрасположенности и тенденции к поведению [30].

Наиболее распространено определение, сформулированное Е.П. Ильиным, согласно которому мотив представляет собой внутреннюю причину (сознательную или бессознательную), непосредственно стимулирующую человека выбирать определенный способ поведения и реализовывать его. В роли мотива могут выступать инстинктивные побуждения, стремления к определенным объектам, эмоциональные реакции, убеждения, идеалы и компоненты мировоззрения [44].

Обратимся к учебным мотивам. А.К. Маркова определяет данный термин как нацеленность обучающегося на разные стороны обучения и связывает ее с внутренним отношением школьника к ней. Автор выделяет два вида мотивов обучения:

1. Познавательные – помогают школьникам преодолевать трудности в обучении, пробуждают у них стремление к поиску знаний, повышают инициативность и активность, именно они лежат в основе желания человека обладать необходимыми компетенциями, стремиться к соответствию современным требованиям эпохи и уровню знаний, востребованных временем.

2. Социальные – относятся ко второму большому виду и подразделяются на несколько подвидов. Широкие социальные мотивы проявляются в стремлении приобретать знания, чтобы приносить пользу родине и обществу, в осознании долга перед страной и желанием исполнить его, в чувстве ответственности за собственное образование. Значительную роль играют мотивы, связанные с пониманием социальной необходимости учебы и обязанностей перед социумом. Другой вид социальных мотивов носит более узкий характер и называется позиционными мотивами. Эти мотивы основаны на стремлении занимать определенное положение в окружении, вызывать одобрение окружающих, завоевать авторитет среди сверстников и преподавателей. Такие мотивы формируются вследствие глубокой человеческой потребности в общении, стремления к удовлетворению

взаимодействия с другими людьми, от установления эмоционально-насыщенных контактов [41].

А также А.К. Марковой были выделены психологические характеристики учебных мотивов на два типа: содержательные и динамические. К содержательным характеристикам относятся признаки, отражающие природу самой учебной деятельности [13]. Они включают в себя:

- Осознанность учебного мотива.
- Самостоятельность появления или выражения мотива.
- Обобщенность мотива.
- Его активность и влияние на учебную деятельность.
- Доминирующую позицию среди прочих мотивов обучающегося.
- Широту охвата различных школьных дисциплин.

Если же рассматривать основные содержательные признаки мотивов, то по мнению А.К. Марковой ими выступают:

1. Присутствие личного значения процесса обучения для ребенка («личностный смысл»), когда учебный мотив становится значимым элементом развития ученика, придавая обучению особую ценность.

2. Реальная активизация учебной деятельности мотивом («действенность»). Этот признак зависит от первого пункта, поскольку именно осознание личной важности учебы способствует проявлению активности, инициативности, развитию полноценных этапов учебной деятельности.

3. Место мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив занимает определенное положение в иерархии мотивации школьника: он может выступать основным, доминирующим либо оставаться второстепенным, зависимым. Важно развивать у обучающихся ведущие социальные и познавательные мотивы, такие как чувство ответственности перед обществом, стремление к самообразованию и другие.

4. Самостоятельность происхождения и реализации мотива. Мотивация может формироваться внутренне, в процессе самостоятельного обучения, или же инициироваться извне взрослым (учителем). Так,

обучающийся может обладать желанием освоить новые методы познания, однако оно проявляется лишь тогда, когда учитель создает соответствующие условия или, напоминает о нем. В общем, мотив одновременно вступает внутренним состоянием сознания ученика и внешней стимуляцией, направляемой другим человеком. Если мотив не реализуется без внешнего вмешательства, значит, он еще недостаточно сформирован внутри обучающегося.

5. Уровень осознания мотива. Он не всегда развит у обучающихся, часто эта способность не формируется даже к моменту окончания основной школы. Однако встречаются ситуации, когда старшие подростки не только отчетливо понимают свои мотивы, но и целенаправленно скрывают их, внешне демонстрируя равнодушие к занятиям или предъявляя искусственно созданные мотивы вместо истинных. Также важно помнить, что помимо осознаваемых факторов, на поступки и предпочтения влияют бессознательные побуждения, играющие важную роль в поведении каждого человека.

6. Следующая важная характеристика – степень распространения мотива на разнообразные виды деятельности, учебные предметы и формы заданий. Как отмечается в исследованиях, структура мотивации включает разные уровни концентрации внимания, зависящие от направленности интересов и особенностей конкретных видов мотивов. Разнообразие их форм создает своеобразные динамические характеристики мотивационной сферы обучающихся [40].

Учебные мотивы представляют собой значимую составляющую мотивации, включающие осознанные и неосознанные факторы, стимулирующие обучающегося к выполнению учебной деятельности. Среди них выделяют две ключевые категории: внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация ученика обусловлена внутренними потребностями и интересами ученика, тогда как внешняя мотивация связана с внешними стимулами и поощрениями.

Таким образом, учебная мотивация представляет собой комплекс внутренних и внешних детерминант, стимулирующих обучающегося к осуществлению когнитивной деятельности, обеспечивающих направление и поддержание его активности в образовательной среде. Данный феномен охватывает как внутреннюю потребность в приобретении новых знаний и интерес к изучаемому материалу, так и обусловленную факторами окружающей среды регуляцию поведения, направленную на достижение поощрения.

1.2. Педагогические технологии как средство развития учебной мотивации подростков

Исследование исторического контекста понятия «педагогическая технология» представляет собой важное современное педагогическое знание, способствующее глубокому пониманию сущностных характеристик педагогических технологий, выявлению закономерностей их формирования и эволюции [24].

Уже в XVII веке была сформирована классическая педагогическая технология, основанная на дидактических принципах, предложенных выдающимся чешским педагогом Я.А. Коменским. По его мнению, важно обеспечить обучение учителей эффективному применению инструментов педагогики, поскольку это является залогом успешной профессиональной деятельности преподавателя, превращающей школу в своего рода творческую лабораторию, формирующую личность обучающегося. Отмечалось, что процесс обучения должен опираться на рациональное распределение учебного времени, содержания материала и методов подачи. Хотя сам термин «педагогическая технология» здесь не употребляется, идеи Я.А. Коменского отражают зарождение технологического образовательного процесса [8].

Аналогичные мысли о важности систематического подхода к обучению высказывал швейцарский педагог И. Песталоцци, утверждавший, что

грамотно организованная система («механизм») позволяет любому квалифицированному учителю успешно развивать способности учеников.

Также существенный вклад в развитие технологического подхода внес советский педагог А.С. Макаренко, подчеркнувший необходимость внедрения технологических аспектов в образовательный процесс. В своей знаменитой работе «Педагогическая поэма» он отмечал недостаток внимания к технологическому процессу, учету отдельных этапов образовательной деятельности, разработке учебных материалов, контролю качества и другим элементам производственного цикла, характерным для иных сфер человеческой деятельности [34].

Термин «педагогическая технология» впервые появился в научных публикациях по педологии в первой половине XX века. Основываясь на достижениях рефлексологии (работы В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, С.Т. Шацкого), образовательный процесс в школах тех лет ориентировался на выявление наиболее эффективных путей в социальной среде [2].

В 30-е годы прошлого столетия широкое распространение получил термин «педагогическая техника», характеризовавшийся как совокупность методов и инструментов, обеспечивающих четкость и эффективность образовательных мероприятий. Согласно исследованиям конца XX века, проведенным Н.Е. Щурковой, именно педагогическая техника стала основополагающим элементом педагогической технологии, поскольку без нее последняя теряет свою значимость [1].

Начало активного внедрения технических устройств в 40-х годах XX века обусловило возникновения понятия «технология в образовании». Термин обозначал широкую область применения инновационных инженерных решений в образовательной практике, охватывая разнообразные подходы, такие как «технология обучения», «технология воспитания» и другие, согласно историческому анализу Н.В. Борисовой [3].

Теоретическое осмысление новых подходов в педагогике середины 50-х годов привело к выделению двух направлений исследований: использование технических средств и разработка технологического подхода к обучению. Основой последнего были концепции программирования образовательного процесса, разработанные Б. Скиннером в 1954 году и впоследствии дополненные работами Н. Краудера. Это способствовало переходу от простого употребления термина «технология в образовании» к понятию «технология образования», означающему научно обоснованное описание педагогических процессов, гарантирующих достижение заданных результатов [35].

Во второй половине XX века международные научные круги активно обсуждали применение термина «педагогическая технология». Зарубежные исследователи предложили две интерпретации: первая понимала технологию как техническое оснащение учебного процесса, вторая рассматривала ее как методологию самого процесса обучения [7]. В результате сформировалась новая учебная дисциплина – педагогическая технология, ставшая неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Так как современные обучающиеся растут в эпоху бурного развития информационных технологий, ежедневно погружаясь в насыщенную мультимедийную среду, включающие телевидение, интернет-ресурсы, компьютерные игры и прочие носители информации, зачастую недостаточно полезные для подросткового возраста. Это отражается на формировании ряда когнитивных характеристик подростков: наблюдается снижение уровня развития базовых психических процессов (внимания, памяти, восприятия), уменьшение стремления к познанию нового, ухудшение речи, повышенная утомляемость и ослабление мотивации к обучению. Данные тенденции подчеркивают необходимость поиска инновационных подходов и методов, способствующих повышению качества образования и коррекции имеющихся недостатков.

Ключевым направлением в рамках такого поиска выступает задача развития внутреннего интереса обучающихся к процессу освоения знаний, поскольку именно внутренняя мотивация служит залогом эффективного усвоения материала. Отсутствие сформированной мотивации ведет к формальному выполнению учебных заданий и снижению продуктивности образовательных усилий. Отсюда и возникает потребность постоянного обновления методик, направленных на привлечение внимания учеников, стимуляцию познавательного интереса и обеспечение условий для творческого саморазвития.

Современный этап внедрения новейших педагогических технологий предполагает активное использование средств активации учебно-познавательной деятельности, увеличение объема самостоятельного труда обучающихся, ускорение ритма урока и повышение общего результата образовательной деятельности. Подобные методики призваны формировать личностно-значимую сферу интересов ученика, расширять спектр творческих проявлений и способствовать развитию позитивных социальных качеств (открытости, эмпатии и взаимопониманию).

Перед современными педагогами стоят важные цели и задачи, среди которых выделяются формирование индивидуального подхода к каждому ребенку, поддержка инициативы и самостоятельности, развитие способностей к творчеству, стимулирование желания активно заниматься исследованиями, создания условий для раскрытия интеллектуального потенциала и стимулирование познавательных процессов. Для достижения указанных целей педагоги и используют педагогические технологии [6].

Концептуальное ядро педагогической технологии образует ключевые идеи, выступающие теоретическим фундаментом данной технологии. Эти идеи непосредственно связаны с целеполаганием, которое формирует преподаватель, определяя задачи и направления своей педагогической деятельности совместно с учениками.

Если обращаться к содержательной составляющей технологии охватывает деятельность педагога, связанную с организацией и управлением учебным процессом, включая выбор конкретных форм и методов обучения. Уровень профессионального мастерства проявляется именно в грамотном подборе соответствующих методов, позволяющих эффективно достигать поставленных целей.

Опытный учитель способен предложить разнообразные эффективные подходы, стимулируя развитие определенной группы учеников. Однако важно осознавать, что одни и те же приемы могут оказаться неэффективными применительно к другим категориям обучающихся.

Эффективному освоению к применению новых педагогических технологий способствует активное сотрудничество педагогов. Обмен профессиональным опытом обогащает имеющиеся методики, позволяет выявлять новые способы достижения качественных результатов в обучении.

Обратимся к понятию «технология». По мнению М. Чошанова, технология представляет собой детально разработанную последовательность действий, направленную на достижение определенной цели в создании конкретного продукта или осуществлении процесса.

А что же такое педагогическая технология? По мнению того же М. Чошанова «Технология обучения», является структурным компонентом общей дидактической системы, отражающим пошаговую организацию учебно-воспитательного процесса.

Организация ЮНЕСКО трактует понятие педагогической технологии как научно обоснованную процедуру проектирования, внедрения и оценки всей совокупности мероприятий и взаимодействий участников образовательного процесса, направленного на повышение эффективности образовательной среды.

Согласно точке зрения И.П. Волокова, педагогическая технология подразумевает детализированное руководство по достижению запланированных итоговых показателей в ходе обучения.

Педагогическая технология, по определению В.П. Беспалько, представляет собой последовательную реализацию содержания учебного процесса, основанную на четком алгоритме действий.

По мнению М.В. Кларина, термин «педагогическая технология» обозначает целостную структуру взаимосвязанных элементов, включающих личные качества педагога, используемые инструменты и методологические основы, направленные на достижение заранее определенных педагогических целей.

Подход Б.Т. Лихачева рассматривает педагогическую технологию как комплекс психологически обоснованных положений, регулирующих подбор и интеграцию форм, методов, приемов и техник обучения, воспитания, формируя своеобразный арсенал средств управления педагогическим процессом [6].

С точки зрения технологического подхода, успешность любого педагогического мероприятия определяется ясностью сформулированной цели и ожидаемым результатом. Если полученный итог отличается от желаемого, первым делом уточняется сама цель и пути ее достижения, разложенные на конкретные шаги, после чего вновь осуществляется движение к намеченному результату.

Определенно, термин «педагогическая технология» не имеет на современном этапе общепринятого определения, одни исследователи определяют ее как систему способов и инструментов преобразования, отображения, модификации и передачи учебных сведений обучающимся, другие же считают педагогической технологией самостоятельную научную область, изучающие методы педагогического влияния преподавателей на обучающихся посредством специально подобранных технических ресурсов и информационно-методической поддержки.

Как отмечалось выше, что педагогический профессионализм заключается именно в способности грамотно выбрать требуемое содержание материала, рационально подобрать эффективные методы и средства обучения

согласно требованиям образовательной программы и заданным целям воспитания и образования.

В период внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) особую значимость приобретают такие педагогические технологии, как:

- информационно-коммуникационные технологии;
- кейс-методы;
- система развивающего обучения;
- метод проектов;
- проблемно-ориентированное обучение;
- игровая методика;
- методика формирования критического мышления;
- модульный подход;
- технология организации творческих мастерских;
- педагогика партнерского взаимодействия ученика и учителя;
- технологии сохранения здоровья обучающихся.

Педагогические технологии разрабатываются с учетом определенных условий и нацелены на получение заранее запланированного результата. Процесс проектирования педагогической технологии включает создание теоретического обоснования, определение последовательных шагов действий обучающихся и преподавателя, выстроенных таким образом, чтобы соответствовать принципам выбранной методике и обеспечить гарантированное достижение поставленных образовательных целей [35].

Основной педагогической технологии выступает концепция полного контроля над учебным процессом, позволяющая детально планировать каждый этап и проводить анализ посредством пошагового повторения действий. Современная педагогика стремится занять позицию среди наук, основной целью которых являются точное предвидение итоговых показателей и ясное понимание способов их достижения.

Этапы разработки педагогических технологий включают: формулирование диагностических целей, четко сформулированных в виде конкретных действий учеников («должны знать», «должны уметь»); теоретическое обоснование проекта (формулировка исходных положений и принципов организации образовательного процесса, выдвижение предположений относительно хода реализации замысла и возможных конечных итогов); определение последовательности стадий педагогического процесса (структурирование учебного материала на отдельные этапы с фиксированным промежуточным результатами и наличием взаимосвязанных переходов между ними); подбор инструментов, методов и приемов, обеспечивающих реализацию образовательной программы; установление критериев оценки и методик проверки соответствия достигнутых результатов поставленным целям технологической модели.

По мнению В.П. Беспалько, сущность педагогической технологии заключается в следующем:

- Отказ от стихийности и импровизаций в уроках, замена их предварительным проектированием учебно-воспитательных ситуаций.
- Четкое структурирование и наполнение содержанием учебно-познавательной деятельности обучающихся.
- Диагностика целей обучения и формирования объективных механизмов контроля усвоения учениками материалов и общего личностного роста.
- Принцип целостности, подразумевающий гармоничное взаимодействие всех составляющих частей учебно-воспитательного процесса [35].

Современная педагогика располагает разнообразием методик и техник, используемых в образовательном процессе. Эти методики подразделяются на группы в зависимости от разных критериев классификации. Среди авторов, предложивших типологии педагогических технологий, можно выделить В.Г Гульчевскую, В.П. Беспалько, В.Т. Фоменко и других исследователей.

Однако самой распространенной считается классификация, разработанная Г.К. Селевко, который представил следующую градацию технологий по различным критериям:

1. По масштабу применения. Общепедагогические технологии охватывают общие принципы обучения и воспитания, применяемые повсеместно. Частно методические (или предметные) сосредоточены на конкретных областях знания и применимы внутри определенной дисциплины. Локальные (модульные) направлены на решение узких задач в пределах отдельных модулей или разделов программы.

2. По философскому фундаменту. Философия в свою очередь определяет мировоззрение, лежащие на основе той или иной технологии. Выделяют технологии, базирующиеся на материализме, идеализме, диалектическом подходе, религиозных верованиях, гуманистической философии, теориях свободы воспитания и иных направлениях.

3. По главному фактору формирования психики. Биогенные технологии делают упор на врожденные способности и природные факторы, влияющие на развитие ребенка. Социогенные ставят во главу угла социальные условия и культурные нормы, формирующие личность. Психогенные акцентируют внимание на внутренних процессах сознания и мотивации ученика. Идеалистические технологии исходят из представления о первичности духовного начала в формировании личности.

4. По основной концепции усвоения знаний. Ассоциативно-рефлекторная концепция основана на механизме ассоциации и условных рефлексов. Бихевиоризм рассматривает поведение как реакцию на внешние стимулы. Гештальт подход подчеркивает важность восприятия целых образов. Интериоризаторская концепция фокусируется на внутреннем усвоении внешнего опыта. Наконец, развивающая методика ставит целью стимулирование интеллектуального и творческого потенциала школьников.

5. По содержанию и структуре учебного процесса. Различают образовательные и воспитательные технологии, различающиеся по цели

воздействия. Есть светские и религиозные подходы, гуманитарные и технократические модели, специализированные и междисциплинарные методики, а также ряд других частных методик и интегративных моделей.

6. По преимущественному методу подачи материала. Методы варьируются от традиционных (например, догматические, репродуктивные) до современных интерактивных (игровые, диалоговые, коммуникативные, исследовательские). Существуют технологии, основанные на объяснениях и иллюстрациях, программировании, проблемном обучении и саморазвитии.

7. По целевой аудитории. Массовая школа учит среднестатистического ученика. Продвинутый уровень рассчитан на углубленное изучение предмета, специализированных классов и школ (гимназических, лицейских). Компенсирующие технологии применяются для помощи детям с трудностями в освоении школьной программы. Виктимологические технологии предназначены для особенных категорий обучающихся (детей с ограниченными возможностями здоровья). Отдельные технологии разработаны специально для работ с девиантными и талантливыми детьми в условиях массовых школ [32].

Таким образом, можно сделать следующие выводы по главе: педагогическая технология как явление возникла в XIX веке и прошла длительный путь становления, окончательно оформившись в XX столетии благодаря работам известных педагогов. Современная педагогическая технология характеризуется сложной многоуровневой структурой, сочетающей теоретические положения, практические рекомендации и организационные процедуры. Она обеспечивает высокий уровень управляемости образовательным процессом. Основной задачей педагогической технологии состоит в предоставлении педагогам надежного инструмента для точного планирования и достижения целей воспитания и обучения, создавая условия для качественного образования.

1.3. Возрастные особенности обучающихся подросткового возраста

Сегодня принято считать, что подростковый возраст охватывает промежуток примерно с 10-11 до 14-15 лет, что практически совпадает с периодом среднего школьного обучения [31]. Многие авторы отмечают, что психология подросткового возраста носит кризисный характер и обусловлена кардинальными изменениями сразу в трех плоскостях: физической, социальной и ментальной. Телесные изменения сопровождаются гормональной перестройкой организма, социальный статус подростка находится в промежуточной зоне между ребенком и взрослым человеком, а психологические особенности определяются формированием осознанного взгляда на себя и окружающую действительность.

Любой возрастной этап представляет собой подготовительный переход к следующему уровню развития личности. Конкретно-образное мышление, присуще младшему школьному возрасту, постепенно заменяется в подростковом периоде абстрактным типом мышления, отличающимся большей степенью самостоятельности, оригинальности и глубины. Подросток уверенно работает с гипотезами, выполняя интеллектуальные задания. Решая какую-то задачу, он не ограничивается единственным решением, а стремится рассмотреть ее с разных сторон, оценить правильность каждого варианта.

Формируются важные мыслительные операции, такие как классификация, сопоставление объектов, обобщение. В частности, авторы И.Ю. Кулагина и В.Н. Колюцкий утверждают, что значительный прогресс в овладении подобными умственными действиями наступает при переходе из восьмого в девятый класс средней школы. Подростковое мышление приобретает ярко выраженный рефлексивный характер: дети оценивают ход своих рассуждений, задумываются о правильности выбранных подходов.

Характеристика подросткового мышления, называемого теоретико-рефлексивным, позволяет юношам и девушкам глубоко проникнуть в суть сложных идей, обнаруживать слабые места и несоответствия в чужих

утверждениях. Без развитого интеллекта невозможно объяснить тот факт, что именно в подростковом возрасте пробуждается живой интерес к отвлеченным, философским, научным, политическим и иным проблемам. Молодежь охотно рассуждает о смысле жизни, будущем, своем месте в мире, начинает вырабатывать базовые компоненты мировоззрения.

Этот возрастной период ознаменован приобретением полноценной взрослой логики мышления. Восприятие и память получают дополнительное развитие, повышается качество устной и письменной речи. Параллельно идет совершенствование сферы воображения, тесно связанной теперь с логическим мышлением.

Переход к подростковому возрасту также сопровождается важными психологическими изменениями, ключевыми среди которых выступают формирование нового уровня самосознания и возникновение специфического явления – «чувства взрослости». Новообразования, возникающие в этот период, становятся основой для последующего психического и личностного развития, подробно рассмотренного в работах Л.С. Выготского, который подчеркнул, что подобные изменения служат отправной точкой для последующих возрастных сдвигов [39].

Первым обратил внимание на уникальные особенности подросткового возраста американский психолог С. Холл, выделяя контрастность поведения подростков (быстрая смена открытости на отчужденность, колебания между уверенностью и сомнениями), введя в психологию идею о кризисном характере подросткового периода [29].

Формированию психологической готовности стать взрослым, по мнению Д.Б. Эльконина, соответствует новое качество сознания – чувство взрослости, служащее механизмом сравнения подростка с окружающим миром, позволяя строить собственную идентичность и стратегии социализации.

Специалисты отечественной психологии выделяют несколько основных признаков подросткового возраста:

1. Проявление чувства зрелости и реакции автономии. Как писал В.В. Ковалев, подросток демонстрирует обостренную тягу к личной свободе, пытается дистанцироваться от родителей, требует расширения собственных прав и уменьшения власти взрослых, прибегая к протестам и отказу подчиняться существующим правилам.

2. Потребность в тесном взаимодействии со сверстниками. По мнению Е.А. Личко, ведущей деятельностью подростка становится дружеское общение, ориентированное на принцип взаимного уважения и равноправия, придающее особое значение признанию среди сверстников, создаваемое совместное участие в увлекательных мероприятиях и интенсивные эмоции.

3. Активизация интереса к противоположному полу. А.В. Матюхина подчеркивала, что физические изменения повышают привлекательность подростка к людям другого пола, делая актуальной проблему внешности и отношений, вызывая глубокие переживания, особенно болезненные в случае неуспешных попыток построения близких связей,

4. Формирование осознанного восприятия собственного «Я». Особым этапом подросткового возраста, согласно Л.С. Выготскому, является начало глубокого размышления о себе, связанное с появлением способности к самокритике и самооценке, оказывающей решающее воздействие на дальнейшие жизненные установки подростка.

Подростковый возраст характеризуется значительным влиянием элементов самосознания на поведение подростков. Когда восприятие себя и своих возможностей нарушается, это существенно сказывается на общем состоянии подростка. Формируя отношение к самому себе, молодые люди закладывают основу своего психологического благополучия. Специалисты (И.Г. Андреева, И.С. Кон, Л.А. Регуш, О.В. Хухлаева) указывают, что позитивное отношение к себе выступает важным ресурсом для поддержания психического здоровья и успешной интеграции в общество. Центральным компонентом «Я-концепции» является самоотношение, включающее такие аспекты, как рефлексия, принятие себя, уважение к себе, ценность.

собственного «Я», самооценка и уверенность в себе. Эти показатели могут складываться либо в положительный, либо в отрицательный вектор восприятия себя. Положительная установка способствует эффективной самореализации [4].

При наличии негативного отношения к себе подростки оказываются сильно зависимыми от мнений окружающих и внешней обстановки. Им свойственны признаки замкнутости, заниженная самооценка, демонстрация своих слабостей. Нарушение отношения к себе проявляется в неспособности инициировать позитивные изменения в жизни. Дети испытывают чувство неполноценности и ущербности, пытаются компенсировать внутреннюю неудовлетворенность за счет привлечения внимания окружающих, используя порой провокационное поведение. Такое негативное восприятие себя осложняет социализацию подростков, препятствуя как внутреннему, так и внешнему развитию.

Все перечисленные процессы формируют общую картину подросткового возраста, характеризуя подростка как субъекта, осознающего свои физические и социальные трансформации, ищущего признания и места в группе сверстников, экспериментирующего с собственными возможностями и ощущениями.

Также, особенностью подросткового возраста, как пишет В.Г. Маралов, является приобретение социальной активности, состоящей в вовлеченности в общественные события, содействии общим делам, помогающее выработать необходимые личностные качества и утвердиться в роли полноценного члена сообщества [8].

Если говорить об учебной мотивации в подростковом возрасте, то она обладает особым характером: с одной стороны, наблюдается снижение интереса к учебе ввиду растущих вне учебных увлечений и усиление ориентации на общение со сверстниками, с другой стороны, этот период чрезвычайно важен для формирования стабильных и зрелых форм учебной деятельности.

Среди факторов, способствующих положительному развитию учебной мотивации подростков, можно отметить: общая активность подростка, его готовность вовлекаться в разнообразные виды деятельности совместно со взрослыми и сверстниками; стремление подростка к большей самостоятельности и независимости от родительского контроля [23].

Таким образом, подростковый возраст представляет собой уникальный этап становления личности, связанный с глубокими физическими, социальными и когнитивными преобразованиями. Это период глубокого осмысления собственной индивидуальности, возникновения новых потребностей и стремлений, направленных на утверждение своей взрослости и обретение статуса самостоятельности индивида. Особенности подросткового мышления, проявляющиеся в развитии критичности, рефлексивности и склонности к абстрагированию, способствует формированию основ научного мировоззрения и будущих жизненных ориентиров. Вместе с тем, возникающая внутренняя конфликтность, обусловленная противоречиями физического созревания, социальных ожиданий и индивидуального опыта, ставит перед подростком ряд серьезных психологических проблем, преодоление которых определяет успешность дальнейшего личностного роста и адаптацию в обществе. Важно учитывать эти закономерности для построения эффективной образовательной среды, способствующей гармоничному развитию подростков и предотвращению возможных негативных последствий кризиса юности.

Выводы по главе 1

Проведенный теоретический анализ позволил систематизировать ключевые положения, составляющие научный фундамент исследования проблемы развития учебной мотивации у подростков. В результате можно констатировать, что учебная мотивация представляет собой психологический конструкт, интегрирующий внутренние и внешние детерминанты, которые иницируют, направляют и поддерживают познавательную активность обучающегося. Этот феномен рассматривается в психологии как динамическая система, центральным элементом которой выступает учебный мотив, отражающий конкретные потребности и цели ученика. Эволюция теоретических взглядов, от иерархии потребностей А. Маслоу до современной теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, демонстрирует ключевую роль базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принадлежности для формирования устойчивой, внутренне обусловленной мотивации, являющейся наиболее эффективной для глубокого осмысления и обучения.

Переходя к средствам целенаправленного влияния на мотивационную сферу, важно подчеркнуть, что педагогическая технология выступает в качестве основного инструмента такого воздействия. Она понимается как научно обоснованный, диагностично целеориентированный и воспроизводимый алгоритм организации образовательного процесса, гарантирующий достижение запланированных результатов. Главная задача педагогических технологий – конструирование условий, которые системно активизируют познавательный интерес, развивают внутренние побуждения к обучению и преобразуют учебную деятельность в личностно значимый процесс.

Однако эффективность применения любых педагогических средств неразрывно связана с учетом специфики возрастного развития обучающихся. Подростковый период, характеризующийся глубокими физиологическими и

социально-психологическими трансформациями, задает особый контекст для развития учебной мотивации. Ключевыми новообразованиями этого этапа является становление рефлексивного мышления, формирование «Я-концепции» и чувство взрослости, а также смещение ведущей деятельности в сферу общения со сверстниками. Данные особенности порождают противоречивую динамику мотивации: с одной стороны, возможен спад интереса к формальной стороне обучения в пользу социальных интеракций, с другой – открывается возможность для активации осознанной, ценностно-опосредованной познавательной активности, основанной на стремлении подростка к самоопределению и личностной реализации.

Таким образом, анализ полученных выводов позволяет утверждать, что проблема учебной мотивации подростков носит междисциплинарный характер, находясь на пересечении психологии личности, педагогики и возрастной психологии. Ее продуктивное решение предполагает не просто применение отдельных методических приемов, а проектирование целостной образовательной среды. Эта среда должна, опираясь на принципы современных педагогических технологий, гибко учитывать и удовлетворять потребности подростка, трансформируя учебный процесс в пространство для проявления автономии, достижения компетентности и значимого социального взаимодействия. Выявленные теоретические взаимосвязи между структурой мотивации, технологическими возможностями ее формирования и возрастными особенностями обучающихся создают необходимую основу для последующей организации эмпирического исследования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация и описание исследования

Для достижения цели исследования необходимо было провести эмпирическое исследование. В данном исследовании приняло участие 40 подростков. Базой исследования стала МБОУ «Сибирякская средняя общеобразовательная школа» Емельяновского района.

В исследовании приняли участие 32 подростка с которыми в образовательном процессе использовалась педагогическая технология смешанного обучения (эмпирическая выборка 1) и 8 подростков с которыми педагогические технологии не применялись (эмпирическая выборка 2). Для исследования на одной группе подростков была применена педагогическая технология – смешанное обучение. Различные исследователи предлагали разные определения смешанного обучения, например, как комбинацию обучения "лицом к лицу" и компьютерного обучения, или как сочетание традиционных методик и актуальных технологий. Смешанное обучение включает в себя несколько ключевых аспектов:

1. традиционного общения между учениками и преподавателем;
2. интерактивного взаимодействия через использование информационно-коммуникационных технологий и электронные образовательные ресурсы;
3. самостоятельного обучения.

Для изучения учебной мотивации подростков были подобраны следующие методики: «Методика изучения мотивации обучения» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) (Приложение А), целью методики является комплексная диагностика уровней и видов учебной мотивации школьников, выявление ее структуры, определение личностного смысла обучения, степени развития целеполагания, соотношения внешних и внутренних мотивов, а также тенденций к успеху или неудаче, чтобы понять, как мотивы реализуются

в поведении; «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (А.М. Прихожан) (Приложение Б), целью которой является комплексное изучение структуры учебной мотивации школьников и их эмоционального состояния в процессе обучения, включая уровни познавательной активности, тревожности, гнева, а также переживания успеха (мотивации достижения), методика помогает выявить, что именно побуждает ученика учиться, и как он переживает учебные ситуации; анкета «Изучение мотивов учебной деятельности учащихся» (Б.К. Пашнев) (Приложение В), дает выявить структуры и иерархии мотивационной сферы школьников, чтобы понять, какие мотивы (например, познавательные, социальные, внешние) доминируют в их учебной деятельности, используя метод парных выборов для анализа предпочтений.

Таким образом, были подобраны эмпирическая выборка и методики исследования.

2.2. Анализ результатов исследования учебной мотивации подростков

В ходе диагностики учебной мотивации были получены следующие результаты по методике изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

По результатам диагностики подростков, с которыми применена педагогическая технология (Приложение Г) представлены баллы по каждому из 7 блоков: итоговый уровень мотивации; личностный смысл обучения; степень развития целеполагания; познавательная сфера; преобладание внутренней или внешней мотивации; стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи; реализация мотивов обучения в поведении.

Итоговый уровень мотивации рассчитывается из суммы трех блоков:

I, II и III, где:

1. I уровень мотивации – очень высокий (72-85 баллов);

2. II уровень мотивации – высокий (55-71 баллов);
3. III уровень мотивации – нормальный (средний) (42-54 баллов);
4. IV уровень мотивации – сниженный (30-41 баллов);
5. V уровень мотивации – низкий (до 29 баллов).

Полученные результаты диагностики подростков, с которыми применяли педагогические технологии дают нам сделать вывод, что выявлена следующая картина распределения уровней мотивации среди подростков: очень высокий уровень мотивации (I) –ни один подросток не достиг данного уровня. Высокий уровень мотивации (II) – составило наибольшую группу участников из одиннадцати человек (34%). Средний уровень мотивации (III) имеют тринадцать подростков(47%). Сниженный уровень мотивации (IV) имеют шесть участников (19%). Низкий уровень мотивации не наблюдается ни у кого из участников исследования.

Таким образом, основная часть подростков имеет либо высокий, либо средний уровень мотивации, демонстрируя способность активно стремиться к поставленным целям.

Также рассмотрим результаты исследования группы подростков, с которыми не применялась педагогическая технология (Приложение Д).

Анализ диагностических результатов подростков, проходивших обучение без использования педагогических технологий, позволяет заключить, что сложилась следующая структура распределения уровней мотивации: очень высокий уровень мотивации (I)не наблюдается ни у кого из участников исследования. Высокий уровень мотивации (II) –представлен двумя подростками – 25%. Средний уровень мотивации (III) – пятью участниками, что составляет 37,5% выборки, сниженный уровень мотивации (IV) не наблюдается ни у кого из участников исследования. Низкий уровень мотивации имеют три человека, что составляет 37,5%.

Для наглядного сравнения структуры мотивации в двух группах подростков – тех, в чьем обучении применялись специальные педагогические технологии, и тех, кто обучался без их использования, обратимся к визуализированным данным.

На рисунке 1 представлена диаграмма, отражающая процентное распределение подростков по всем пяти уровням мотивации в сравниваемых группах.

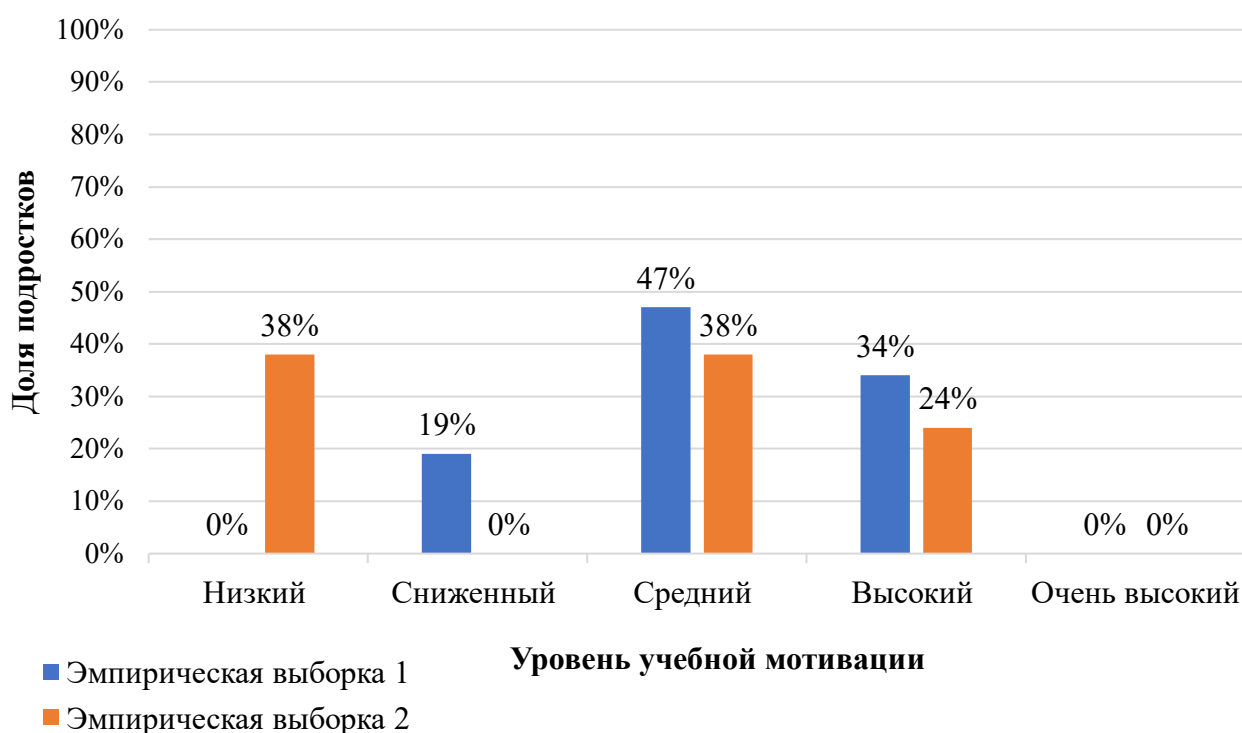


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности подростков по уровням учебной мотивации (методика изучения мотивации обучения (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)).

Проведенный качественный и количественный анализ распределений уровней мотивации позволил зафиксировать содержательные межгрупповые различия. Однако визуальное и процентное сравнение не дает оснований для однозначного вывода о статистической значимости этих различий. Для проверки гипотезы о влиянии применяемой педагогической технологии на мотивационную сферу подростков был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок (с поправкой на неравенство дисперсий). Выбор метода обусловлен интервальным характером измеряемых показателей и независимостью сравниваемых выборок.

В эмпирической выборке 1 приняли участие 32 подростка, в эмпирической выборке 2 – 8 подростков. Различие в объеме выборок

учитывалось при расчете t-критерия, что является допустимым для данного статистического метода. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей учебной мотивации по методике

М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Показатель	Эмпирическая выборка 1 (n=32)	Эмпирическая выборка 2 (n=8)	t-критерий	p-уровень
Итоговый уровень мотивации	50,3 ± 9,7	41,0 ± 11,8	2,30	0,027*
I. Личностный смысл обучения	18,0 ± 4,9	24,5 ± 2,8	3,54	0,001**
II. Целеполагание	19,1 ± 5,1	20,9 ± 3,7	0,93	0,359
III. Познавательная сфера	18,2 ± 3,5	14,1 ± 3,2	2,78	0,008**
IV. Внутренняя и внешняя мотивация	12,8 ± 11,8	12,5 ± 13,5	0,06	0,950
V. Стремление к успеху	9,8 ± 4,2	4,1 ± 3,9	3,45	0,001**
VI. Реализация мотивов в поведении	7,5 ± 10,9	15,0 ± 9,3	1,81	0,079

*Примечания: данные представлены в формате $M \pm \sigma$ (среднее \pm стандартное отклонение); ** $p < 0,01$; $p < 0,05$.

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет сделать следующие выводы. По итоговому уровню учебной мотивации средний балл в эмпирической выборке подростков 1 (50,3 балла) превышает аналогичный показатель в эмпирической выборке подростков 2 (41,0 балл). Различия здесь статистически значимы: $t = 2,30$ при $p = 0,027$ ($p < 0,05$). Иными словами, применение педагогической технологии действительно дает измеримый прирост общего уровня учебной мотивации.

Особого внимания заслуживает блок «Личностный смысл обучения», по которому зафиксированы наиболее выраженные различия между группами ($t = 3,54$, $p = 0,001$, $p < 0,01$). В выборке 1 значение данного показателя составило 18,0 балла, тогда как в выборке 2 – 24,5 балла. Важно помнить, что эта шкала является обратной: чем ниже балл, тем выше личностный смысл обучения. Следовательно, у подростков выборки 1 учебная деятельность приобрела большую личностную значимость, а сам процесс обучения стал восприниматься ими как внутренне осмысленный и ценный.

Значимые различия получены также по шкале «Познавательная сфера» ($t = 2,78$, $p = 0,008$) и по шкале «Стремление к успеху» ($t = 3,45$, $p = 0,001$). В выборке 1 показатели выше (18,2 и 9,8 балла соответственно), чем в выборке 2 (14,1 и 4,1 балла). Это означает, что применение технологии влияет не только на интегральный уровень мотивации, но и на ее содержательные компоненты: у подростков заметно активнее проявляется познавательный интерес и сильнее выражена ориентация на достижение успеха, а не на избегание неудачи.

Далее обратимся к результатам исследования мотивации учения и эмоционального отношения к учению, полученные по методике А.М. Прихожан.

Выделяются следующие уровни мотивации учения:

I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;

II уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;

IV уровень – сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению;

V уровень – резко отрицательное отношение к учению.

По результатам диагностики подростков, с которыми применялась педагогическая технология в Приложении Е представлены баллы по каждому из 5 шкал: уровень мотивации учения; познавательная активность; мотивация достижения; тревожность и гнев.

Анализ диагностических результатов подростков, проходивших обучение с использованием исследуемой педагогической технологии, позволяет заключить, что сложилась следующая структура распределения уровней мотивации:

Продуктивный уровень мотивации с выраженным преобладанием познавательного компонента (I) представлен двумя подростками, что составляет 6,5% от общей выборки. Продуктивный уровень мотивации,

соответствующий социальному нормативу (II), выявлен у десяти подростков, что соответствует 32,3% участников исследования. Средний уровень мотивации с несколько сниженной познавательной активностью (III) наблюдается у тринадцати человек, формируя наиболее многочисленную группу в 38,7%. Сниженный уровень мотивации, сопряженный с переживанием «школьной скуки» (IV), выявлен у пяти подростков, что составляет 16,1% выборки. Резко отрицательное отношение к учению (V) характерно для двух участников, или 6,5% от общего числа.

Таким образом, в группе, обучавшейся с применением указанной технологии, наблюдается дифференцированная картина мотивации, охватывающая все пять возможных уровней, с преобладанием среднего уровня (III) и продуктивного уровня, соответствующего норме (II).

Для определения сравнительной эффективности применяемой педагогической технологии и выявления ее специфического влияния на мотивационную сферу было проведено параллельное диагностическое исследование на группе подростков, учебный процесс которых не был систематически организован с использованием указанной технологии (эмпирическая выборка 2). В качестве инструментария использовалась идентичная методика, что обеспечило сопоставимость полученных данных. Критерии и уровни мотивации оставались теми же, что и в эмпирической выборке подростков 1. Диагностика была направлена на фиксацию характерной структуры мотивации в условиях традиционного образовательного процесса. С результатами можно ознакомиться в Приложении Ж.

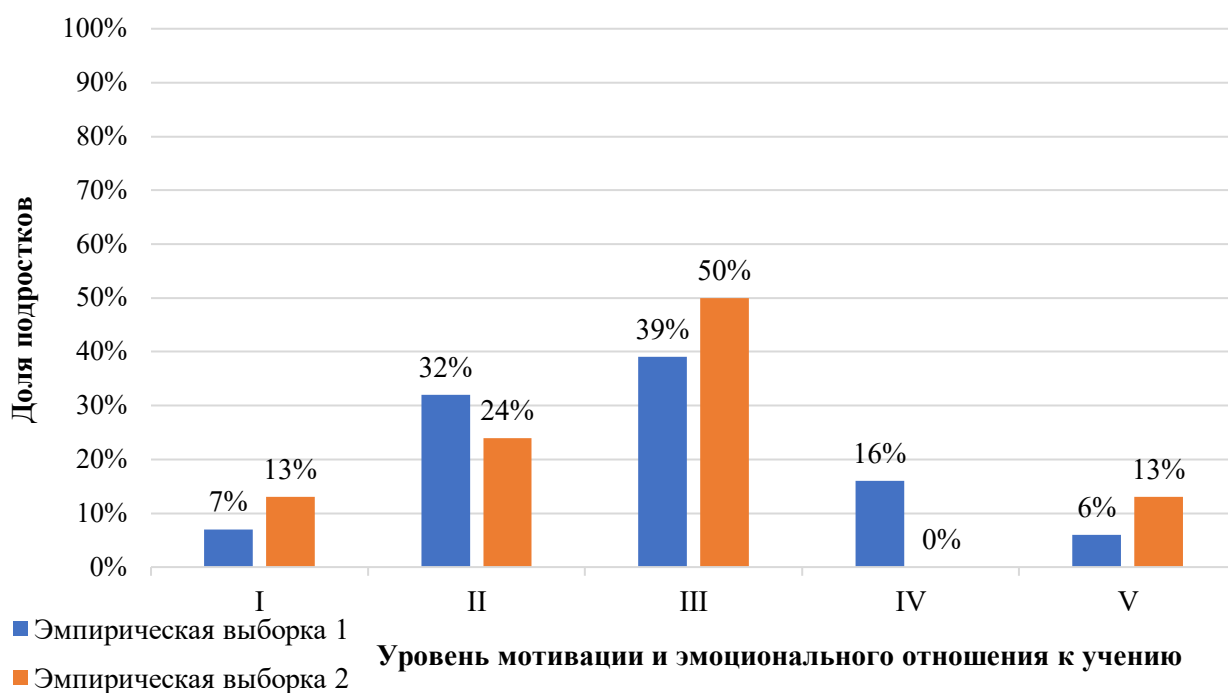
Анализ диагностических результатов подростков из эмпирической выборки 2, проходивших обучение без использования исследуемой педагогической технологии, позволяет заключить, что сложилась следующая структура распределения уровней мотивации: продуктивный уровень мотивации с выраженным преобладанием познавательного компонента (I) представлен одним подростком, что составляет 12,5% от выборки.

Продуктивный уровень мотивации, соответствующий социальному нормативу (II), выявлен у двух подростков, что соответствует 25,0% участников исследования. Средний уровень мотивации с несколько сниженной познавательной активностью (III) наблюдается у четырех человек, формируя наиболее многочисленную группу в 50,0%. Сниженный уровень мотивации, сопряженный с переживанием «школьной скуки» (IV), не диагностирован ни у одного из подростков (0%). Резко отрицательное отношение к учению (V) характерно для одного участника, что составляет 12,5% от общего числа.

Таким образом, у эмпирической выборки подростков 2 наблюдается структура, охватывающая четыре из пяти возможных уровней, с выраженным преобладанием среднего уровня мотивации (III). Можно заключить, что у подростков из эмпирической выборки 2, не охваченной системным применением педагогической технологии, ситуация является более острой и потенциально кризисной. В ней наблюдается выраженный разрыв между успешными и глубоко демотивированными подростками при доминировании неустойчивой средней массы, что создает предпосылки для дальнейшей поляризации и роста негативных тенденций.

Для детального сравнения структуры мотивации учения и эмоционального отношения к обучению подростков между эмпирической выборкой подростков 1 и эмпирической выборкой подростков 2 обратимся к результатам, визуально представленным на рисунке 2.

На рисунке 2 представлена диаграмма, отражающая распределение подростков по пяти качественным уровням мотивации согласно методике А.М. Прихожан в обеих группах. Сравнительный анализ этой диаграммы позволяет наглядно оценить специфику влияния педагогической технологии на мотивационную и эмоциональную сферы подростков.



Уровень мотивации и эмоционального отношения к учению

Примечания: I–продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему; II– продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу; III–средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией; IV – сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению; V– резко отрицательное отношение к учению.

Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности подростков по уровням мотивации учения и эмоционального отношения к учению (методика изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.М. Прихожан).

Для детального сравнения структуры мотивации учения и эмоционального отношения к обучению между подростками из двух эмпирических выборок обратимся к визуализированным результатам. На рисунке 2 представлена диаграмма, отражающая распределение подростков по пяти качественным уровням мотивации согласно методике А.М. Прихожан в обеих группах. Сравнительный анализ этой диаграммы позволяет наглядно оценить специфику влияния педагогической технологии на мотивационную и эмоциональную сферы подростков.

Для проверки статистической значимости выявленных различий между подростками из эмпирической выборки 1 и подростками из эмпирической

выборки 2 по количественным показателям методики А.М. Прихожан был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок (с поправкой на неравенство дисперсий). Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ мотивации учения и эмоционального отношения к учению по методике А.М. Прихожан

Показатель	Эмпирическая выборка 1 (n=32)	Эмпирическая выборка 2 (n=8)	t-критерий	p-уровень
Уровень мотивации (R)	24,1 ± 5,8	19,5 ± 6,2	1,98	0,048*
Познавательная активность (A)	29,4 ± 4,3	24,2 ± 5,1	2,89	0,006*
Мотивация достижения (B)	28,7 ± 4,8	23,6 ± 5,4	2,56	0,014*
Тревожность (C)	17,7 ± 5,4	12,4 ± 6,2	2,30	0,032*
Гнев (D)	14,8 ± 5,1	13,1 ± 7,2	0,73	0,478

*Примечания: данные представлены в формате $M \pm \sigma$ (среднее \pm стандартное отклонение);
 ** $p < 0,01$; $p < 0,05$.

Анализ таблицы 2 показал следующее. По шкале «Уровень мотивации (R)» выявлены статистически значимые различия между группами ($t = 1,98$, $p = 0,048$, $p < 0,05$), у эмпирической выборки 1 средний балл (24,1) выше, чем у эмпирической выборки 2 (19,5). Это позволяет утверждать, что применение педагогической технологии действительно повышает общий уровень мотивации учения. Статистически значимые различия также получены по шкале «Познавательная активность (A)» ($t = 2,89$, $p = 0,006$, $p < 0,01$): у эмпирической выборки 1 показатель (29,4) значимо выше, чем у эмпирической выборки 2 (24,2). По шкале «Мотивация достижения (B)» также зафиксированы значимые различия ($t = 2,56$, $p = 0,014$, $p < 0,05$): у эмпирической выборки 1 средний балл (28,7) превышает показатель эмпирической выборки 2 (23,6). Обращает на себя внимание, что различия по этим двум шкалам выражены даже сильнее, чем по общему уровню мотивации, то есть применение технологии влияет прежде всего на содержательные компоненты учебной мотивации. Кроме того, статистически

значимые различия получены по шкале «Тревожность (С)»: у эмпирической выборки 1 средний балл составил 17,7, что выше, чем у эмпирической выборки 2 (12,4) при $t = 2,30$, $p = 0,032$ ($p < 0,05$). Более высокую тревожность в выборке 1 следует интерпретировать не как негативный симптом, а как показатель эмоциональной включенности и ответственного отношения к учению, тогда как сниженная тревожность подростков из эмпирической выборки 2, напротив, с высокой вероятностью отражает эмоциональную отстраненность от учебного процесса. По шкале «Гнев (D)» статистически значимых различий между группами не выявлено ($t = 0,73$, $p = 0,478$, $p > 0,05$), что важно само по себе: применение технологии не провоцирует рост негативных эмоциональных реакций по сравнению с традиционным обучением.

Для диагностики специфики учебной мотивации была использована «Анкета изучения мотивов учебной деятельности учащихся» (Б.К. Пашнев).

Анкета позволяет выявить предпочтение к восьми основным мотивам учебной деятельности:

А) Мотив внешнего принуждения избегания наказания.; Б) Социально ориентированный мотив (мотив долга и ответственности); В) Познавательный мотив (знание как цель развития личности); Г) Мотив престижа; Д) Мотив материального благополучия; Е) Мотив получения информации (знание как средство самоутверждения); Ж) Мотив достижения успеха; З) Мотив ориентации на социально зависимое поведение.

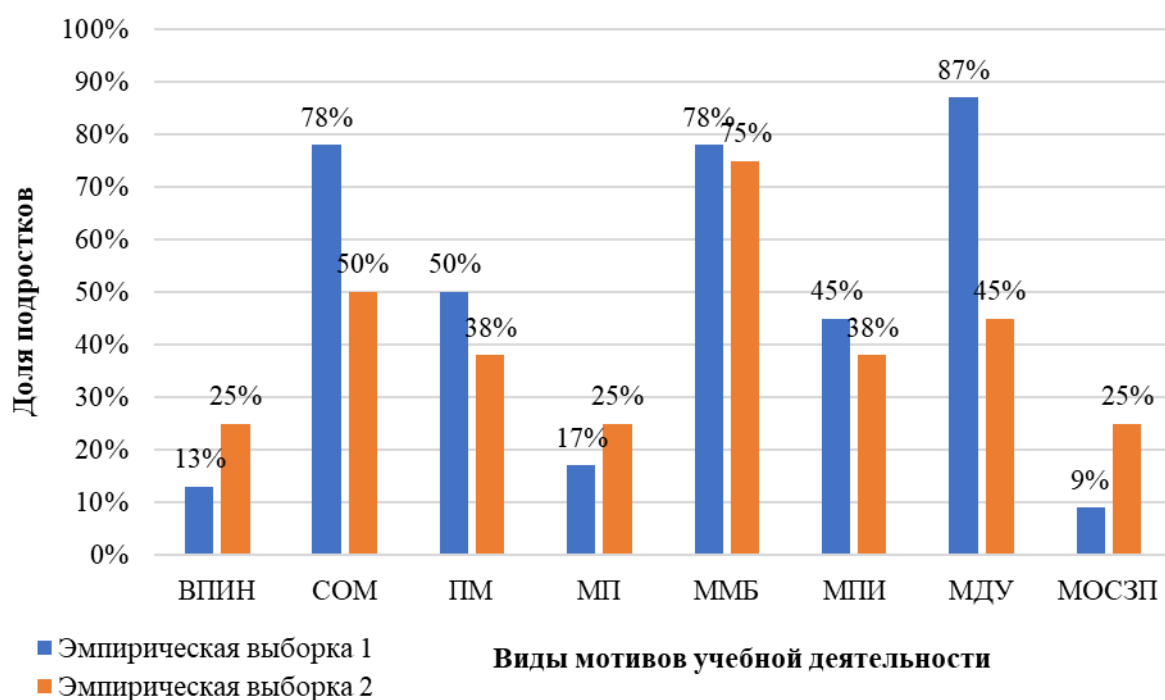
Суммарный числовой показатель по каждой шкале является мерой представленности данного мотива в иерархии учебных мотивов подростков. Анализ результатов эмпирической выборки 1, где применялась педагогическая технология представлен в Приложении И.

У эмпирической выборки 1 доминирует мотив «Материальное благополучие» (78%), вторую группу образуют мотивы «Достижение успеха» (87%) и «Социально ориентированный» (78%), познавательные мотивы устойчиво выражены у 50%, а мотив «Внешнее принуждение» минимален (низкий уровень у 66%), что свидетельствует о сбалансированной мотивационной структуре с прагматической целью, подкрепленной

достиженческими и социальными устремлениями. Анализ результатов эмпирической выборки 2, где не применялась педагогическая технология представлен в Приложении К.

У эмпирической выборки 2 также доминирует мотив «Материальное благополучие» (75%), однако ключевое отличие – усиление внешних регуляторов: мотив «Социально зависимое поведение» высок у 25%, «Внешнее принуждение» поляризовано (37% – низкий уровень, 25% – высокий), а познавательные мотивы и «Достижение успеха» выражены умеренно, уступая конформным установкам.

Для наглядного сопоставления структуры учебной мотивации на рисунке 3 представлены интегральные результаты диагностики по восьми шкалам методики Б.К. Пашнева.



Примечания: ВПИН– мотив внешнего принуждения избегания наказания; СОМ – социально ориентированный мотив (мотив долга и ответственности); ПМ – познавательный мотив (знание как цель развития личности); МП– мотив престижа; ММБ – мотив материального благополучия; МПИ– мотив получения информации (знание как средство самоутверждения); МДУ– мотив достижения успеха; МОСЗП– мотив ориентации на социально зависимое поведение.

Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности подростков по мотивам учебной деятельности учащихся (Б.К. Пашнев).

Таким образом, в отсутствие педагогической технологии в мотивационной структуре эмпирической выборки 2 усиливаются внешние и конформные факторы (принуждение и зависимость от группы – по 25%) при ослаблении познавательных (37,5% с низким интересом) мотивов. Это свидетельствует о снижении автономии и внутренней согласованности мотивационной сферы подростков.

Для проверки статистической значимости выявленных различий между эмпирической выборки 1 и эмпирической выборки 2 по количественным показателям методики Б.К. Пашнева был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок (с поправкой на неравенство дисперсий). Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ структуры учебных мотивов по методике
Б.К. Пашнева

Показатель	Эмпирическая выборка 1 (n=32)	Эмпирическая выборка 2 (n=8)	t-критерий	p-уровень
А. Внешнее принуждение	1,7 ± 2,0	2,5 ± 2,4	0,93	0,361
Б. Социально ориентированный	3,7 ± 1,5	3,9 ± 1,4	0,27	0,787
В. Познавательный	3,3 ± 1,7	3,6 ± 1,5	0,56	0,577
Г. Престиж	2,3 ± 1,6	2,1 ± 0,8	0,30	0,768
Д. Материальное благополучие	5,7 ± 1,3	5,9 ± 1,6	0,35	0,730
Е. Получение информации	3,5 ± 1,6	3,1 ± 1,7	0,57	0,573
Ё. Достижение успеха	4,1 ± 1,1	3,4 ± 1,6	1,46	0,162
Ж. Социально зависимое поведение	2,6 ± 1,8	3,8 ± 1,9	1,62	0,118

*Примечания: данные представлены в формате $M \pm \sigma$ (среднее \pm стандартное отклонение);

** $p < 0,01$; $p < 0,05$.

Анализ результатов, представленных в таблице 9, показал следующее. По шкалам «Получение информации» (Е) и «Достижение успеха» (Ё) зафиксированы статистически значимые различия между подростками из эмпирических выборок ($p < 0,001$). В выборке 1 средние баллы по этим шкалам заметно выше (5,6 и 6,0 балла соответственно), чем в выборке 2 (3,2 и 3,5

балла). Следовательно, применение педагогической технологии ведет к усилению тех мотивов, которые связаны с получением новых знаний и с ориентацией на успех в учебе.

По остальным шкалам (А, Б, В, Г, Д, Ж) статистически значимых различий между группами не обнаружено ($p > 0,05$). При этом важно отметить, что в обеих выборках лидирующее положение занимает мотив «Материальное благополучие» (Д): средние баллы в выборке 1 – 5,7, в выборке 2 – 5,9. Полученный результат, на наш взгляд, отражает общую социально-культурную тенденцию, характерную для современных подростков: образование нередко воспринимается ими как инструмент достижения будущего материального достатка, а не как самоценная деятельность.

Отдельного комментария заслуживает динамика по шкалам «Внешнее принуждение» (А) и «Социально зависимое поведение» (Ж). В выборке 1 наблюдается тенденция к снижению показателей по сравнению с выборкой 2 (1,7 против 2,5 и 2,6 против 3,8 соответственно). Однако, эти различия не достигли статистической значимости ($p > 0,05$). Возможно, для того чтобы изменения по данным шкалам стали достоверными, требуется более длительное применение педагогической технологии, поскольку внешние и конформные регуляторы, как правило, отличаются большей устойчивостью.

Таким образом, на уровне статистического анализа применение педагогической технологии привело к значимым сдвигам в структуре учебных мотивов: у подростков выборки 1 достоверно выше показатели по мотивам «Получение информации» и «Достижение успеха». Это дает основание утверждать, что технология эффективна прежде всего в части формирования внутренних познавательных и достиженческих мотивов учебной активности.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации подростков

На основании результатов эмпирического исследования, представленных в пункте 2.2 (таблицы 1, 2, 3), у подростков эмпирической выборки 2 выявлены следующие особенности: значимо более низкие показатели по шкалам «Познавательная сфера», «Стремление к успеху», «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Получение информации» и «Достижение успеха», а также усиление внешних и конформных регуляторов (мотивов внешнего принуждения и социально зависимого поведения) на фоне ослабления внутренних познавательных и мотивов. Указанные особенности требуют адресного психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим сформулированы следующие рекомендации, адресованные непосредственно обучающимся (подросткам с низкой учебной мотивацией), а также педагогам и администрации образовательного учреждения.

Рекомендации для обучающихся (подростков с низкой учебной мотивацией):

1. Обучающимся с низким уровнем учебной мотивации рекомендуется применять в самостоятельной учебной деятельности элементы технологии смешанного обучения. Поскольку результаты исследования (таблицы 7 и 9) подтвердили статистически значимое положительное влияние данной технологии на учебную мотивацию по сравнению с традиционными формами, целесообразно самостоятельно комбинировать очные и дистанционные форматы (например, просмотр тематических видеоматериалов, выполнение интерактивных тестов, использование электронных образовательных ресурсов) с возможностью выбора индивидуального темпа, времени и способа освоения учебного материала, что способствует снижению действия внешних регуляторов.

2. Для преодоления низких показателей познавательной активности и мотивации достижения рекомендуется ставить перед собой микроцели на короткий промежуток времени (один учебный день или неделю). Например, сформулировать одно конкретное действие: внимательно слушать объяснение учителя в течение пяти минут, задать один вопрос по теме или найти в интернете ответ на задание. Фиксация выполнения даже незначительных учебных действий способствует постепенному формированию привычки к учебной активности.

3. Учитывая усиление внешних и конформных регуляторов у данной категории подростков, рекомендуется целенаправленно развивать внутренний локус контроля. С этой целью эффективно использовать технику переформулирования: заменять установку «меня заставляют учиться» на установку «я делаю это, потому что это мой шаг к будущему результату, который я выбираю самостоятельно». Даже формальное изменение внутренней речи снижает восприятие учебной деятельности как внешне принудительной.

4. Доминирующим мотивом у подростков выборки 2 является «Материальное благополучие», что соответствует общей социально-культурной тенденции современного подросткового возраста. Рекомендуется не отвергать данную ценность, а использовать ее как инструмент формирования внутренней мотивации. Для этого необходимо при изучении каждого учебного раздела задавать себе вопрос: «Как это знание может помочь мне в будущем достичь материального благополучия и успеха?». Постепенно следует дополнять этот вопрос другим: «Что в этом знании интересно мне самому, независимо от денег и оценок?».

5. Для укрепления мотивации достижения успеха рекомендуется вести дневник учебных достижений. Ежедневная фиксация одного-двух выполненных учебных действий (даже минимальных: самостоятельно открыл учебник, выполнил одно упражнение, задал вопрос на уроке) позволяет

визуализировать прогресс, что особенно важно для подростков с неустойчивыми положительными изменениями в мотивационной сфере.

6. Учитывая ресурсный характер социально ориентированных мотивов у данной группы (сохраняющих высокую представленность), рекомендуется организовывать совместную учебную деятельность с одноклассниками, имеющими более высокий уровень учебной мотивации. Работа в микрогруппах (выполнение домашних заданий вдвоем, обсуждение сложных тем, взаимопроверка) позволяет использовать социальное влияние как катализатор учебной активности.

7. Для снижения влияния внешних регуляторов рекомендуется активно использовать самостоятельный выбор в учебной деятельности. В рамках смешанного обучения это проявляется в выборе последовательности изучения тем, формата подачи материала (текст, видео, интерактив), времени выполнения домашних заданий. Даже ограниченная автономия, согласно данным исследования, ослабляет восприятие учебного процесса как принуждения.

8. Рекомендуется внедрить систему самоощернения. За выполнение запланированного учебного действия (даже при неидеальном результате) необходимо использовать незначительное позитивное подкрепление (короткий отдых, любимое занятие, внутренняя похвала). Это позволяет закреплять учебное поведение на этапе формирования мотивации.

9. Рекомендуется провести самонаблюдение и определить, что именно препятствует учебной активности в каждом конкретном случае, после чего выбрать один-два наиболее релевантных приема из приведенных выше.

Рекомендации для педагогов и администрации образовательного учреждения:

Результаты проведенного исследования (таблицы 1, 2, 3) убедительно доказывают, что применение педагогической технологии смешанного обучения оказывает статистически значимое положительное влияние на уровень учебной мотивации подростков по сравнению с традиционными

формами организации образовательного процесса, что выражается в повышении показателей познавательной активности, мотивации достижения и получения информации, а также в снижении влияния внешних регуляторов. В связи с этим рекомендуется следующее.

1. Администрации образовательного учреждения целесообразно внедрить технологию смешанного обучения в образовательный процесс на системной основе, в особенности при организации работы с подростками, демонстрирующими низкий уровень учебной мотивации (аналогичными эмпирической выборке 2).

2. Педагогам рекомендуется регулярно использовать сочетание очных и дистанционных форматов, электронные образовательные ресурсы, интерактивные задания, а также предоставлять обучающимся возможность самостоятельного выбора темпа, времени и способа освоения учебного материала, поскольку именно эти элементы смешанного обучения, согласно результатам исследования, обеспечивают рост учебной мотивации у низкомотивированных подростков.

Выводы по главе 2

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на изучение влияния педагогической технологии смешанного обучения на учебную мотивацию подростков, позволило сформулировать следующие выводы.

Применение технологии смешанного обучения способствует формированию более высокого и устойчивого общего уровня учебной мотивации. В эмпирической выборке 1 ($n=32$) высокий уровень мотивации выявлен у 34% подростков, средний – у 47%, сниженный – у 19%, при полном отсутствии низкого уровня. В эмпирической выборке 2 ($n=8$) высокий уровень отмечен лишь у 25%, средний – у 37,5%, а низкий уровень диагностирован у 37,5% подростков. Статистический анализ подтвердил значимость различий по итоговому уровню мотивации ($t = 2,30$, $p = 0,027$), что свидетельствует о достоверном повышении учебной мотивации благодаря применению смешанного обучения.

Технология смешанного обучения способствует развитию внутренней, познавательной мотивации. По методике М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой выявлены статистически значимые различия в пользу эмпирической выборки 1 по шкалам «Познавательная сфера» ($t = 2,78$, $p = 0,008$), «Стремление к успеху» ($t = 3,45$, $p = 0,001$) и «Личностный смысл обучения» ($t = 3,54$, $p = 0,001$), где более низкие баллы в эмпирической выборке 1 свидетельствуют о более высокой личностной значимости учения. По методике А.М. Прихожан также зафиксированы значимые различия в пользу эмпирической выборки 1 по шкалам «Познавательная активность» ($t = 2,89$, $p = 0,006$) и «Мотивация достижения» ($t = 2,56$, $p = 0,014$). Таким образом, смешанное обучение активизирует познавательный интерес, усиливает ориентацию на успех и формирует осмысленное отношение к учебной деятельности.

Смешанное обучение снижает риски глубокой демотивации и повышает эмоциональную включенность. В эмпирической выборке 1 резко отрицательное отношение к учению выявлено лишь у 6,5%, а доля подростков

со сниженной мотивацией составила 16,1%. В эмпирической выборке 2 резко отрицательное отношение выявлено у 12,5% подростков. Статистически значимые различия по шкале «Тревожность» ($t = 2,30$, $p = 0,032$) показывают, что в эмпирической выборке 1 тревожность выше, что интерпретируется как показатель эмоциональной включенности и ответственного отношения к учению.

Технология смешанного обучения способствует формированию сбалансированной структуры учебных мотивов. По методике Б.К. Пашнева в эмпирической выборке 1 выявлен сбалансированный мотивационный профиль: при доминировании мотива «Материальное благополучие» (78%) сильно выражены мотивы «Достижение успеха» (87%) и «Социально ориентированный» (78%), а мотив «Внешнее принуждение» минимален у 66% подростков. В эмпирической выборке 2 при схожем доминировании прагматического мотива (75%) выше роль конформного поведения и внешнего принуждения (по 25%), а познавательные мотивы ослаблены. Статистический анализ подтвердил значимые различия в пользу эмпирической выборки 1 по шкалам «Получение информации» и «Достижение успеха» ($p < 0,01$), что подтверждает эффективность технологии в формировании внутренних познавательных мотивов.

Таким образом, совокупность полученных данных свидетельствует, что системное применение технологии смешанного обучения способствует переходу от мотивации, основанной на внешнем давлении и социальной зависимости, к более зрелой внутренне обусловленной структуре, где доминируют осознанная прагматическая цель, внутренняя потребность в успехе, познавательный интерес и личностная значимость учения. Гипотеза исследования о положительном влиянии педагогической технологии смешанного обучения на учебную мотивацию подростков нашла эмпирическое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование, посвященное проблеме развития учебной мотивации подростков посредством педагогической технологии смешанного обучения, позволило достичь поставленной цели и решить комплекс взаимосвязанных задач.

В ходе работы была последовательно реализована теоретическая и эмпирическая части исследования. Теоретический анализ позволил рассмотреть содержание понятия «учебная мотивация», дать ее характеристику, проанализировать педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации подростков, а также рассмотреть психологические особенности подростков.

Эмпирическое исследование проведено на базе МБОУ «Сибирякская СОШ». В эмпирической выборке 1 ($n=32$) применялась технология смешанного обучения, в эмпирической выборке 2 ($n=8$) – нет. Для диагностики использовались методики М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой, А.М. Прихожан и Б.К. Пашнева. Для проверки гипотезы применялся t -критерий Стьюдента для независимых выборок (с поправкой на неравенство дисперсий). Различие в объеме выборок (32 и 8) учитывалось при расчете, что допустимо для данного метода.

В результате исследования были решены следующие задачи. Определен уровень учебной мотивации подростков: в эмпирической выборке 1 высокий уровень выявлен у 34% подростков, средний – у 47%, сниженный – у 19%, низкий отсутствует; в эмпирической выборке 2 высокий уровень – у 25%, средний – у 37,5%, низкий – у 37,5%. Проведен эмпирический анализ учебной мотивации, который выявил статистически значимые различия в пользу эмпирической выборки 1 по итоговому уровню мотивации ($t = 2,30, p = 0,027$), шкалам «Познавательная сфера» ($t = 2,78, p = 0,008$), «Стремление к успеху» ($t = 3,45, p = 0,001$), «Личностный смысл обучения» ($t = 3,54, p = 0,001$), «Познавательная активность» ($t = 2,89, p = 0,006$), «Мотивация достижения»

($t = 2,56$, $p = 0,014$), «Тревожность» ($t = 2,30$, $p = 0,032$), а также по шкалам «Получение информации» и «Достижение успеха» ($p < 0,001$). Составлены психолого-педагогические рекомендации по повышению уровня учебной мотивации подростков.

Таким образом, цель исследования – выявить особенности учебной мотивации подростков – достигнута. Гипотеза о том, что применение педагогических технологий оказывает значимое положительное влияние на повышение уровня учебной мотивации подростков по сравнению с традиционными формами обучения, нашла эмпирическое подтверждение. Выявленные с использованием t-критерия Стьюдента статистически значимые различия свидетельствуют об эффективности технологии смешанного обучения как средства развития учебной мотивации подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева А.С. Влияние акцентуаций характера на девиантное поведение подростков / А. С. Андреева // Психологическая студия: сб. науч. статей. Вып. 11. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. С. 11–14.
2. Андреев А.М. Девиантное поведение подростков и молодежи: причины, особенности и меры предупреждения // Вестник Российского государственного торгово- экономического университета. 2010. № 4. С. 120–125.
3. Андреева И.Г. Исследование особенностей самоотношения подростков / И.Г. Андреева // Гаудеамус. 2016. №2. С.89–93.
4. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб. метод. пособие / авт. Т.Ю. Артюгина. Архангельск: АО ИППК РО, 2009. 58 с.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Прогресс, 2016. 267 с.
6. Ахутина Т.В. «Здоровье сберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход» Школа здоровья. 2000. Т. 7 № 2. С. 21.
7. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 304 с.
8. Бен И., Шнайдер И. Продуктивное обучение, слагаемое системы // Школьные технологии. 2000. №3. С. 59.
9. Бибрих Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев // Вестник МГУ Сер. 14, Психология. 1987. №2. С. 20–31.
10. Битянова М.Р. Психология учебной мотивации подростков / М.Р. Битянова. Москва: Педагогика, 2012. 240 с.

11. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности /Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972. 321 с.
12. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. М.: Домодедово, ВИПК МВД России, 1999. 174 с.
13. Буйлова Л.Н. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей. Москва, 1999. 24 с.
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. 351 с.
15. Выготский, Л.С. Психология детского возраста (1930) Л.С. Выготский, М.: Эксмо- пресс, 2000. 1008 с.
16. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. 232 с.
17. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности старших школьников/ Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 26–31.
18. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис...д-ра психол. наук. М. МГУ, 2013. 444 с.
19. Иванова И.И. Психология мотивации в подростковом возрасте / И.И. Иванова. М.: Психологический центр, 2015. 256 с.
20. Ильин А.В. Мотивы человека. М., 1995. 197с.
21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2014. 502 с.
22. Ильина Т.А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. 1971. № 9. С. 123–124.
23. Косых Г.В. Учебная мотивация современного подростка / Г.В. Косых // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 12. С. 46–53.

24. Кукушин В.С. (ред.) Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Москва: МарТ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006. 336 с.
25. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 407 с.
26. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 512 с.
27. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 204 с.
28. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1954. 422 с.
29. Остапенко Г.С., Остапенко Р.И. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования. 2013. № 1. С. 54–60.
30. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И.П. Подласый. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
31. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / А.А. Реан. СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2007. 651 с.
32. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
33. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
34. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. 3-е изд. Москва: Академия, 2004. 576 с.
35. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студентов высших и средних учебных заведений / под ред. С.А. Смирнова. 6-е изд., переработанное. Москва: Академия, 2006. 512 с.

36. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 08.03.2024) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&link_id=0&nd=102380720 (дата обращения: 15.06.2026).

37. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие / Х. Хекхаузен; пер. с нем. М. Ковальчук. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

38. Хекхаузен. Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. 231 с.

39. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление/ Артур Шопенгауэр. Москва: Московский клуб, 1992. 395 с.

40. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М: Просвещение, 2007. 310 с.

41. Щуркова Н.Е. Духовная культура школы. М.: Просвещение, 1994. 522 с.

42. Deci E.L. Ryan R.M., Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. № 49. P. 182–185.

43. Maslow A.H. Motivation and Personality. 3rd ed. New York: Harper & Row, 1987.

44. Motivation teachings: specified, natural and self-determinations doctrine /Modern motivation psychology //Edited by D.A. Leontev. M., 2002/ P. 289-314.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Бланк ответов

Ф. И. _____

Класс _____

Дата _____

Инструкция. Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и все варианты ответов к нему. Подчеркни два варианта ответов, которые совпадают с твоим мнением.

1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...

- а) дальнейшей жизни;
- б) поступления в вуз, продолжения образования;
- в) саморазвития, совершенствования;
- г) будущей профессии;
- д) обретения места в обществе (вообще в жизни);
- е) создания карьеры;
- ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.

2. Я бы не учился, если бы...

- а) не было школы;
- б) не было необходимости в этом;
- в) не необходимость поступления в вуз и моя будущая жизнь;
- г) не чувствовал, что это необходимо;
- д) не думал о том, что будет дальше.

3. Мне нравится, когда меня хвалят за...

- а) знания;
- б) успехи в учебе;
- в) хорошую успеваемость и хорошо сделанную работу;
- г) способности и ум;

- д) трудолюбие и работоспособность;
- е) хорошие отметки.

4. Мне кажется, что цель моей жизни...

- а) получить образование;
- б) создать семью;
- в) сделать карьеру;
- г) в развитии и совершенствовании;
- д) быть счастливым;
- е) быть полезным;
- ж) принять достойное участие в эволюционном процессе человечества;
- з) пока не определена.

5. Моя цель на уроке...

- а) получение информации;
- б) получение знаний;
- в) попытаться понять и усвоить как можно больше учебного материала;
- г) выбрать для себя необходимое знание;
- д) внимательно слушать учителя;
- е) получить хорошую отметку;
- ж) пообщаться с друзьями.

6. При планировании своей работы я...

- а) обдумываю ее, вникаю в смысл;
- б) сначала отдыхаю;
- в) стараюсь выполнить все аккуратно;
- г) выполняю сначала наиболее сложную ее часть;
- д) стараюсь выполнить ее побыстрее.

7. Самое интересное на уроке – это...

- а) обсуждение интересного мне вопроса;
- б) малоизвестные факты;
- в) практика, выполнение заданий;

- г) интересное сообщение учителя;
- д) диалог, обсуждение, дискуссия;
- е) получить отличную отметку;
- ж) общение с друзьями.

8. Я изучаю материал добросовестно...

- а) если он мне очень интересен;
- б) если он мне необходим;
- в) если мне нужна хорошая отметка;
- г) без всяких условий, потому что делаю это всегда;
- д) если меня заставляют;
- е) если у меня хорошее настроение.

9. Мне нравится делать уроки...

- а) когда их мало и они несложные;
- б) когда я знаю, как их делать, и у меня все получается;
- в) когда это мне потребуется;
- г) когда это требует усердия;
- д) когда я отдохну после школы и дополнительных занятий;
- е) когда у меня есть настроение;
- ж) когда материал или задание мне интересны;
- з) всегда, так как это необходимо для получения глубоких знаний.

10. Учиться лучше меня побуждает (побуждают)...

- а) мысли о будущем;
- б) конкуренция и мысли о получении аттестата;
- в) совесть, чувство долга;
- г) стремление получить высшее образование в престижном вузе;
- д) ответственность;
- е) родители (друзья) или учителя.

11. Я более активно работаю на занятиях, если...

- а) ожидаю одобрения окружающих;

- б) мне интересна выполняемая работа;
- в) мне нужна хорошая отметка;
- г) хочу больше узнать;
- д) хочу, чтоб на меня обратили внимание;
- е) изучаемый материал будет мне необходим в дальнейшем.

12. Хорошие отметки – это результат...

- а) моего напряженного труда;
- б) труда учителя;
- в) подготовленности и понимания мной темы;
- г) моего везения;
- д) моего добросовестного отношения к учебе;
- е) моего таланта или способностей.

13. Мой успех при выполнении заданий на уроке зависит от...

- а) настроения и самочувствия;
- б) понимания мной учебного материала;
- в) моего везения;
- г) активной подготовки, прилагаемых усилий;
- д) заинтересованности в хороших отметках;
- е) внимания к речи учителя.

14. Я буду активным на уроке, если...

- а) хорошо знаю тему и понимаю учебный материал;
- б) смогу справиться с предлагаемыми учителем заданиями;
- в) считаю нужным всегда так поступать;
- г) меня не будут ругать за ошибку;
- д) твердо уверен в своих знаниях;
- е) мне иногда так хочется.

15. Если учебный материал мне непонятен (труден для меня), то я...

- а) ничего не предпринимаю;

- б) прибегаю к помощи товарищей;
- в) мирюсь с ситуацией;
- г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало;
- д) надеюсь, что разберусь потом;
- е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке.

16. Сделав ошибку при выполнении задания, я...

- а) выполняю его повторно, исправляя ошибки;
- б) теряюсь;
- в) прошу помощи у товарищей;
- г) нервничаю;
- д) продолжаю думать над ним;
- е) отказываюсь от его выполнения.

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- а) обращаюсь за помощью к товарищам;
- б) отказываюсь от его выполнения;
- в) думаю и рассуждаю;
- г) списываю у товарища;
- д) обращаюсь к учебнику;
- е) огорчаюсь.

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- а) требуют большого умственного напряжения;
- б) не требуют усилий;
- в) требуют зубрежки и необходимости действовать по шаблону;
- г) не требуют сообразительности (смекалки);
- д) сложные и большие;
- е) однообразные и не требуют логического мышления.

Инструкция. Ниже приведены утверждения, которые люди используют для того, чтобы рассказать о себе. Прочтите внимательно каждое предложение и обведите кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково ваше обычное состояние на уроках в школе, как вы обычно чувствуете себя там. Нет правильных или неправильных ответов. Не тратьте много времени на одно предложение, но старайтесь как можно точнее ответить, как вы себя обычно чувствуете.

Бланк методики

Фамилия, имя _____ Школа _____
Возраст _____
Класс _____ Дата проведения _____

№	Вопросы	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1.	Я спокоен	1	2	3	4
2.	Мне хочется узнать, понять, докопаться до сути	1	2	3	4
3.	Я разъярен	1	2	3	4
4.	Я падаю духом, сталкиваясь с трудностями в учебе	1	2	3	4
5.	Я напряжен	1	2	3	4
6.	Я испытываю любопытство	1	2	3	4
7.	Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
8.	Я стараюсь получать только хорошие и отличные оценки	1	2	3	4
9.	Я раскован	1	2	3	4
10.	Мне интересно	1	2	3	4
11.	Я рассержен	1	2	3	4
12.	Я прилагаю все силы, чтобы добиться успеха в учебе	1	2	3	4
13.	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
14.	Мне кажется, что урок никогда не кончится	1	2	3	4

15.	Мне хочется на кого-нибудь накричать	1	2	3	4
16.	Я стараюсь все делать правильно	1	2	3	4
17.	Я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
18.	Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
19.	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
20.	Я чувствую, что не справлюсь с заданиями	1	2	3	4
21.	Я взвинчен	1	2	3	4
22.	Я энергичен	1	2	3	4
23.	Я взбешен	1	2	3	4
24.	Я горжусь своими школьными успехами	1	2	3	4
25.	Я чувствую себя совершенно свободно	1	2	3	4
26.	Я чувствую, что у меня хорошо работает голова	1	2	3	4
27.	Я раздражен	1	2	3	4
28.	Я решаю самые трудные задачи	1	2	3	4
29.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
30.	Мне скучно	1	2	3	4
31.	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
32.	Я стараюсь не получить двойку	1	2	3	4
33.	Я уравновешен	1	2	3	4
34.	Мне нравится думать, решать	1	2	3	4
35.	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
36.	Я стремлюсь показать свои способности и ум	1	2	3	4
37.	Я боюсь	1	2	3	4
38.	Я чувствую уныние и тоску	1	2	3	4
39.	Меня многое приводит в ярость	1	2	3	4
40.	Я хочу быть среди лучших	1	2	3	4

1. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

2. Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

3. Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

4. Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

5. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

6. Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

7. Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

8. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

9. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

10. Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

11. Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

12. Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

13. Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

14. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

15. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

16. Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

17. Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

18. Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

19. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание иметь в будущем хорошую профессию, хорошие материальные условия?

20. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

21. Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

22. Вас больше побуждает к учебе желание быть в числе лучших учеников?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

23. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание быть грамотным, эрудированным человеком?

24. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

25. Вас больше побуждает к учебе желание думать, познавать новое, неизвестное, решать трудные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

26. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

27. Вас больше побуждает к учебе желание избежать наказания за невыполненные задания?

Вас больше побуждает к учебе желание всякую работу выполнять как можно лучше?

28. Вас больше побуждает к учебе желание иметь знания, чтобы приносить пользу людям?

Вас больше побуждает к учебе желание, чтобы другие не думали о вас плохо, не быть хуже других?

Результаты исследования подростков, с которыми применялась педагогическая технология по методике изучения мотивации обучения

№ испытуемого	Итоговый уровень мотивации	Блоки					
		I	II	III	IV	V	VI
		Личностный смысл	Целеполагание	Познавательная сфера	Внутренняя/внешняя	Успех/избегание неудач	Реализация мотивов
1.	35	10	14	11	10	-20	10
2.	52	16	22	14	30	10	20
3.	52	20	13	11	10	-10	10
4.	62	22	24	16	10	20	30
5.	53	16	23	14	-10	-10	-10
6.	62	20	24	18	20	20	10
7.	51	25	13	13	10	10	10
8.	64	24	26	14	10	-10	0
9.	51	23	26	15	10	10	20
10.	48	20	23	16	10	10	0
11.	46	17	14	15	0	0	0
12.	45	15	14	11	10	-20	10
13.	53	15	20	16	10	10	10
14.	52	17	23	12	10	-10	0
15.	52	16	21	15	30	10	10
16.	55	15	20	16	20	10	10
17.	44	17	11	16	-10	0	10
18.	35	18	11	14	20	10	10
19.	57	23	20	14	10	0	-20
20.	60	23	22	15	30	10	10
21.	45	19	18	8	-10	-20	-10
22.	44	12	18	14	10	0	20
23.	35	12	12	10	-10	-10	-10
24.	52	21	20	11	20	0	10
25.	60	23	25	25	10	0	10
26.	42	5	10	17	20	0	0
27.	65	19	25	21	30	10	20
28.	36	16	25	20	10	10	0
29.	52	16	21	15	30	10	10
30.	50	19	20	11	10	20	10
31.	56	26	21	9	20	20	20
32.	64	24	26	14	10	-10	0

Результаты исследования подростков, с которыми не применялась педагогическая технология по методике изучения мотивации обучения

№ п/п	Блоки						
	Итоговый уровень	I	II	III	IV	V	VI
		Личностный смысл	Целеполагание	Познавательная сфера	Внутренняя/вне шняя	Успех/избегани е неудач	Реализация мотивов
1	38	25	25	20	10	10	20
2	29	20	20	16	20	20	20
3	27	23	23	19	0	10	10
4	54	27	16	14	30	10	10
5	56	22	18	16	20	20	10
6	44	26	21	21	20	10	30
7	51	25	13	13	10	10	10
8	29	28	21	16	-10	-30	10

Результаты исследования подростков, с которыми применялась педагогическая технология по изучению мотивации учения и эмоционального отношения к учебе

№ п/п	Шкалы				
	Р	А	В	С	Д
	Уровень мотивации учения	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев
1.	28	32	29	14	19
2.	12	25	21	10	10
3.	20	22	22	8	6
4.	20	18	20	9	10
5.	19	28	25	17	17
6.	28	27	28	16	11
7.	28	28	26	15	11
8.	10	24	24	20	18
9.	20	19	23	15	12
10.	22	18	18	20	15
11.	31	30	16	20	14
12.	12	22	23	19	14
13.	18	23	22	20	16
14.	20	19	15	9	8
15.	20	28	26	22	12
16.	12	26	24	25	13
17.	10	26	26	22	20
18.	30	25	31	14	12
19.	21	26	25	16	14
20.	-16	19	21	30	26
21.	30	25	31	14	12
22.	5	23	23	22	19
23.	8	24	24	22	18
24.	-9	21	24	29	25
25.	28	32	29	14	19
26.	48	35	39	16	10
27.	10	26	26	22	20
28.	27	34	27	20	14
29.	14	32	26	21	23
30.	36	30	33	15	12
31.	30	25	31	14	12
32.	10	29	25	22	22

Результаты исследования подростков, с которыми не применялась педагогическая технология по изучению мотивации учения и эмоционального отношения к учебе

№ п/п	Шкалы				
	R	A	B	C	D
	Уровень мотивации учения	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев
1.	31	31	30	16	14
2.	27	31	29	18	15
3.	48	35	39	16	10
4.	-14	19	20	2	30
5.	22	20	28	3	5
6.	40	34	31	15	10
7.	28	28	26	15	11
8.	26	24	20	14	10

Результаты исследования подростков, с которыми применялась педагогическая технология по изучению мотивов учебной деятельности

№ п/п	Мотивы							
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж
	Внешнее принуждение	Социально-ориентированный	Познавательный	Престиж	Материальное благополучие	Получение информации	Достижения успеха	Социально-зависимого поведения
1.	0	2	1	5	5	3	3	1
2.	5	2	1	3	6	0	4	7
3.	2	4	6	0	7	3	4	2
4.	2	3	4	4	6	2	3	4
5.	0	3	3	3	7	5	6	1
6.	1	4	4	3	6	4	6	0
7.	2	3	4	3	5	3	5	2
8.	1	3	5	0	7	4	4	4
9.	2	3	4	0	5	3	3	4
10.	2	2	3	2	4	3	3	1
11.	7	5	1	0	3	2	5	5
12.	5	3	4	3	4	2	5	2
13.	4	3	3	2	3	2	4	1
14.	3	3	2	2	3	2	3	0
15.	1	5	6	0	4	4	5	3
16.	2	2	3	1	7	3	4	6
17.	0	6	5	2	5	6	3	1
18.	1	4	4	3	6	4	6	0
19.	0	3	4	2	7	5	6	1
20.	6	1	1	5	6	1	4	4
21.	0	7	5	3	5	3	4	1
22.	3	3	5	2	4	3	3	5
23.	0	3	2	3	5	7	5	3
24.	5	2	1	0	6	7	3	4
25.	0	5	1	5	7	2	3	5
26.	0	4	6	2	7	4	3	2
27.	2	4	3	2	4	5	6	2
28.	0	7	4	3	5	5	2	2
29.	0	5	1	5	7	2	3	5
30.	0	2	4	2	7	6	5	2
31.	1	4	1	5	7	5	4	1
32.	0	7	4	1	6	3	5	2

Результаты исследования подростков, с которыми не применялась педагогическая технология по изучению мотивов учебной деятельности

№ п/п	Мотивы							
	А	Б	В	Г	Д	Е	Ё	Ж
	Внешнее принуждение	Социально-ориентированный	Познавательный	Престиж	Материальное благополучие	Получение информации	Достижения успеха	Социально-зависимого поведения
1.	2	6	4	1	7	3	3	2
2.	2	5	4	2	7	3	3	2
3.	0	4	6	2	7	4	3	2
4.	5	2	1	3	6	0	4	7
5.	0	3	2	1	5	5	6	6
6.	1	3	4	2	6	5	4	3
7.	3	3	4	3	7	4	4	5
8.	7	5	4	3	2	1	0	3