

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

ЯКУБОВСКАЯ АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И 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.
21.05.2024 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
21.05.2024 

Обучающийся
Якубовская Анастасия Евгеньевна
21.05.2024 

Дата защиты
21.06.2024

Оценка

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	3
1.1. Понятие мотивации в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Учебная мотивация подростков: понятие, виды мотивов	14
1.3. Саморегуляция подростков: понятие, компоненты, виды.....	20
Выводы по Главе I.....	20
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	30
1.1. Организация и методы исследования	30
1.2. Результаты исследования взаимосвязи саморегуляции и учебной мотивации подростков.....	36
1.3. Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации и саморегуляции подростков.....	36
Выводы по Главе II	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	53
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Обращаясь к Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации, а именно к задачам психологической службы по сохранению здоровья и психологической поддержки обучающихся, мы видим, что одной из задач является: «формирование навыков саморегуляции эмоциональных состояний, стрессоустойчивости, эффективных стратегий совладания с трудными ситуациями, страхами, тревожностью» [42]. Изучив цели и задачи Концепции развития психологической службы, мы пришли к выводу о том, что развитие саморегуляции и учебной мотивации особенно необходимо осуществлять в подростковом возрасте.

Актуальность исследования взаимосвязи саморегуляции и учебной мотивации подростков очевидна в современном образовательном контексте. Подростки находятся в периоде активного формирования своих личностных качеств и становления профессиональных интересов, что делает изучение взаимосвязи между саморегуляцией и учебной мотивацией одной из самых актуальных тем современного этапа развития психологии.

Учебная мотивация имеет центральное значение для достижения успеха в учебе. Подростки, обладающие сильной учебной мотивацией, более склонны к активному изучению материала, решению задач и достижению высоких результатов. Учебная мотивация также связана с высокими показателями самодисциплины, целеустремленности и уверенности в своих силах. Однако, в подростковом возрасте уровень учебной мотивации снижается, так как ведущим видом деятельности у подростков становится интимно-личностное общение. Подростки в этот период жизни больше ориентированы на развитие межличностных отношений и на фоне этого, уровень учебной мотивации может снизиться.

Кроме того, развитие у подростков навыков саморегуляции играет важную роль в организации учебного процесса. Способность контролировать свои эмоции, управлять своими мыслями и поведением, а также планировать свои учебные действия имеет высокое влияние на успешность в учебе. Подростки, обладающие навыками саморегуляции, могут более эффективно организовывать свое время, уделять достаточное внимание учебным заданиям, адекватно реагировать на трудности и стрессовые ситуации, что способствует их успеху в учебе и повышает уровень удовлетворения учебным процессом [45].

Существуют различные подходы к пониманию процесса саморегуляции и учебной мотивации. Изучением проблемы учебной мотивации и саморегуляции занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, И.С. Кон, А.С. Макаренко, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова, И.В. Дубровина, О.А. Конопкин и другие.

Саморегуляция представляет собой способность контролировать свои мысли, эмоции и поведение в целях достижения поставленных целей. Учебная мотивация, в свою очередь, определяет стремление к достижению образовательных целей. Исследование В.И. Моросановой, Т.Г. Фоминой и М.Л. Ованесбековой показывает, что уровень саморегуляции подростков коррелирует с их учебной мотивацией: подростки с высоким уровнем саморегуляции чаще проявляют усердие и усилия в учебной деятельности, тогда как у подростков с низким уровнем саморегуляции, скорее всего, наблюдается недостаток мотивации к обучению [34].

Проведенное нами исследование также имеет практическое значение для педагогов и родителей. Понимание того, какие аспекты саморегуляции влияют на учебную мотивацию, позволит разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию учебной мотивации и саморегуляции у подростков.

Цель исследования: выявить взаимосвязь саморегуляции и учебной мотивации подростков.

Объект исследования: учебная мотивация.

Предмет исследования: взаимосвязь саморегуляции и учебной мотивации подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между саморегуляцией и учебной мотивацией подростков, а именно: чем выше саморегуляция, тем выше учебная мотивация подростков и наоборот.

В соответствии с предметом, целью и выдвинутой гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Изучить понятие мотивации в психологии.
2. Проанализировать понятие учебной мотивации.
3. Рассмотреть понятие саморегуляции и ее показатели.
4. Определить уровень саморегуляции и учебной мотивации подростков.
5. Составить психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации и саморегуляции подростков.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: опрос, тестирование.

Методы математической статистики: t-Спирмен.

Методики исследования:

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилбергера в модификации А.Д. Андреевой).
2. Опросник Стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова).

База исследования: МБОУ СОШ №XX города Красноярск.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении взаимосвязи саморегуляции и учебной мотивации подростков. Данные нашего исследования могут использоваться для дальнейших научных изысканий по данной теме.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для педагогов и родителей обучающихся подросткового возраста по повышению уровня учебной мотивации.

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 Глав, заключения, списка литературы в количестве 56 источников. Текст изложен на 66 страницах, включает 1 Таблицу, 3 Рисунка, 4 приложения. В 1 Главе описаны особенности учебной мотивации и саморегуляции подростков, во 2 Главе описано исследование взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции подростков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

1.1. Понятие мотивации в психолого-педагогической литературе

Мотивация - одна из ключевых проблем в психологии, как в России, так и за рубежом. Ее важность для современной психологии связана с анализом источников человеческой активности, мотивов его действий и поведения. Термин «мотивация» происходит от латинского слова «movere», что означает «двигаться». Мотивация побуждает человека к действию и определяет, что и как нужно сделать. Мотив (от французского «motif» - побуждение) представляет собой важный элемент психики. В качестве мотива мы обычно можем рассматривать привычки человека, его влечения, эмоции, интересы, установки и др.

Анализ изучения мотивации в психологии позволяет выявить связь мотивации с другими побудителями активности. Вопросы развития и формирования мотивации рассматриваются в работах зарубежных и отечественных авторов: В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон и др.

Мотивация имеет множество концепций и теорий, которые начали появляться в психологической науке со времен 20-х годов XX века. В нескольких изученных нами научных работах понятие «мотив» представляется только как производная показателя интеллекта человека. Например, Х. Хекхаузен в своей работе описывает «мотив» как конструкт мышления, теоретическое построение связей в представлении человека, а не реально существующий психологический феномен [51]. К примеру, возьмем к рассмотрению работу Е.В. Киселевой, в которой она так же анализирует подход к определению мотивации Ж. Годфруа, а он же в свою очередь определяет понятие «мотив» как соображение, по которому субъект должен действовать [19].

Как показывает первичный анализ литературы, различные психологические явления считались мотивом. К.К. Платонов определяет мотив как психическое явление, стимулирующее определенную деятельность [38]. Л.И. Божович же считает, что это конкретные представления, намерения, ощущения, переживания человека [8]. А.Н. Леонтьев определяет понятие «мотив» через представление личности о предметах внешнего мира, А. Маслоу считает, что это установки человека, а К. Виллюнас называет мотив условиями существования человека. По мнению В.С. Мерлина, это конкретные побуждения индивида, от которых зависит направление и целеполагание последующего характера действий [18].

Вопросы определения, возникновения и дифференциации происхождения мотивации и мотивов поведения в деятельности человека — являются одними из самых актуальных в современной психологии. Так, С.С. Занюк в своих работах пишет следующее: «Мотивация — это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека» [15].

Часто некоторые психологические конструкты или психологические эффекты могут нами использоваться как мотивы. Так, Л.И. Божович определяла мотивы как представления человека, его эмоциональное состояние. Она так же подчеркивает, что в данном случае целью действия является то, что является объектом воображения, желания и окружающего его мира [6].

Т.Г. Позднякова описывает современное понятие мотивации в сфере психологии, представляя его в двух аспектах: «как система факторов, определяющих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне» [39].

В 20-е годы и далее в западной психологии стали появляться теории мотивации, касающиеся только одного человека. Они выделяют не только первичные, но и вторичные (психогенные) потребности, возникающие в

процессе обучения и воспитания. К ним относятся стремление к успеху, необходимость и агрессия, стремление к независимости и сопротивлению, стремление к уважению и защите, желание доминировать и привлекать внимание, а также желание избежать несчастных ситуаций и вредных последствий.

Теория трудовой мотивации, предложенная С. Альдерфером, основана на иерархии потребностей, разработанной А. Маслоу. Исходным положением этой теории является предположение о том, что существуют три группы потребностей, перечисленные в порядке от наиболее специфичных к наименее специфичным (базовым). Эти потребности в существовании, взаимоотношениях с другими людьми и росте на самом деле являются модифицированной версией иерархии потребностей А. Маслоу [43].

В конце XIX века Ч. Дарвин увидел сходство в поведении людей и животных, опираясь на их общие потребности, инстинкты и формы поведения. Эта теория стимулировала изучение инстинктов у человека, начиная с З. Фрейда, И. Павлова и других ученых [9].

Психоаналитические теории мотивации начали появляться в конце XIX века с появлением идей З. Фрейда о бессознательном и влечениях человека. Так, З. Фрейд придавал огромное значение бессознательным побуждениям в организации эмоций и поведения, отмечая особенно сексуальные и агрессивные инстинкты, которые требуют немедленного удовлетворения, но могут быть подавлены цензурой личности, то есть «Сверх-Я», внутренними социальными нормами и ценностями. В отличие от того, как У. Джеймс связывал мотивацию сознательным принятием решений, Фрейд и его последователи придали бессознательному решающую роль в поведении, подавление инстинктов «Сверх-Я» может привести к неврозу [44].

Теория У. Макдугалла предполагает, что у человека есть восемнадцать из девяноста движущих сил, которые управляют поведением, включая социальное. Автор утверждает, что эти движущие силы представляют собой

тип врожденной энергии, которая влияет на восприятие внутренних стимулов, вызывает эмоциональные реакции и направляет умственную и физическую активность к достижению целей. Каждое побуждение связано с определенной эмоцией, которая формирует устойчивый и последовательный паттерн поведенческих тенденций. Понимая эти движущие силы и связанные с ними эмоции, У. Макдугалл стремился объяснить индивидуальное поведение как результат внутренней мотивации к достижению определенных целей [25].

Далее в начале 20-го века возникают еще теории о возникновении мотивации, и таким образом, заменили теорию биологических потребностей А. Маслоу и выстраивания модели мотивации на их основе. Первая теория, в основе которой лежит поведенческий подход к мотивации, предложенный Э. Толманом, К. Халлом и Б.Ф. Скиннером, объясняет поведение через концепцию взаимосвязи "стимул-реакция". Эта теория предполагает, что на поведение влияют внешние стимулы и реакция индивида на них [48]. Вторая теория, а именно теория высшей нервной деятельности, разработанная И.П. Павловым, Н.А. Бернштейном, П.К. Анохиным и Е.Н. Соколовым, предполагает, что поведение определяется психофизиологическими процессами, регулирующими движение. Эта теория подчеркивает роль мозга и нервной системы в управлении поведением [35].

В начале 1930-х годов появилась теория Г. Мюррея, разделяющая потребности на первичные и второстепенные. Первичные потребности автор теории определяет как биологические, в то время как вторичные потребности, по мнению Г. Мюррея, возникают в результате социального взаимодействия, образования и жизненного опыта [9].

Значительный вклад в область исследований мотивации внес А. Маслоу. В своей работе он разработал иерархию человеческих потребностей, которую разделил на две категории: базовые и психологические. Базовые потребности необходимы для физического

выживания и включают в себя такие вещи, как еда, вода, кров и сон. Эти потребности также связаны с безопасностью и постоянством. Психологические потребности, с другой стороны, носят более социальный характер и включают в себя стремление к принятию, сопричастности, поддержке, социальному взаимодействию, самоуважению и уважению. Другие психологические потребности включают потребность в самоактуализации и личной значимости, а также желание быть признанным и уважаемым окружающими [28].

По словам Х. Хекхаузена, мотивация является не только определяющим фактором человеческой деятельности, но и пронизывает все аспекты психического функционирования. Это играет решающую роль в формировании общих взаимоотношений между человеком и его окружением. Мотивы развиваются в течение жизни индивида и уникальны для каждого человека. Эти устойчивые оценочные установки по отношению к окружающей среде формируют поведение. У каждого человека есть свой собственный набор мотивов, которые проявляются по-разному, например, через личностные черты и сильные стороны. Иерархия мотиваций у разных людей разная, и один мотив остается эффективным до тех пор, пока не будет достигнута желаемая цель или другие обстоятельства не сделают другой мотив более актуальным [51].

Мотивация и ее происхождение зависят от уникальной личности человека, а также от его интеллектуальных и эмоциональных потребностей. К ним относятся моральные, интеллектуальные и эстетические мотивы, которые представляют собой высшие духовные цели человека. Они тесно связаны с чувствами, интересами, привычками и другими факторами.

Во второй половине XX века такие ученые, как Дж. Роттер, Г. Келли, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон и Д. Макклелланд, определили высокую значимость сознания в поведении человека, что привело к разработке и созданию когнитивных теорий мотивации. С помощью этих когнитивных

теорий авторы ввели новые понятия, например, такие как: социальные потребности, жизненные цели, когнитивные аспекты, когнитивный диссонанс, ценности, ожидания успеха и страх неудачи [11].

Согласно И. А. Джидарьяну, Р. Кеттелл разработал динамическую сеть мотивов, выделив мотивационные диспозиции типа «эргов» (от греч. *ergon* — энергия, работа), которые он видел как биологически обусловленные влечения, природа которых формируется не только в биологической структуре, но и в жизненном опыте субъекта [13].

В большинстве зарубежных теорий мотивации принятие решений определяется как ключевой психический процесс, объясняющий поведение. Так, Л.С. Выготский в своих работах также обращался к теме понимания детерминации и мотивации человеческого поведения, утверждая, что корреляция между влечениями и интересами формирует основу для понимания психического развития подростка. Он считал, что это развитие зависит в первую очередь от развития интересов и изменения направления поведения. Несмотря на некоторые ограничения в его подходе к интересам, его взгляды отличаются от взглядов других психологов, поскольку он считал, что интересы - это не просто навыки, как многие психологи того времени, а скорее ввел понятие «произвольной мотивации» [23].

В середине 20-го века Д.Н. Узнадзе исследовал мотивацию с индивидуальной точки зрения. Он предположил, что источником действия является потребность, которую он определяет как существенную потребность организма, отсутствующую в настоящее время [11].

Рассматривая зарубежные теории мотивации, можно выделить особенности описания самого понятия «мотивации» как процесса принятия решений, она рассматривается как центральный психический процесс, лежащий в основе поведения. Однако эти теории имеют свои недостатки, по большей части из-за того, что фокусируются только на определенных аспектах процесса мотивации и не пытаются их интегрировать, включить в

само понятие. Возможно, это объясняется тем, что авторы этих теорий считают невозможным разработать какую-то одну универсальную теорию, которая могла бы успешно объяснить поведение как животных, так и самого человека, что в целом является логичным выводом [9].

Особенно важными для изучения нами понятия мотивации являются труды А.Н. Леонтьева и В.Г. Асеева [4]. Так, А.Н. Леонтьев рассматривает мотивацию как сложное явление, в которое входят потребности, мотивы, эмоции, взгляды на мир, представление о себе, предсказания изменений окружающей среды и их последствий, ожидания оценок от других людей. В работах А.Н. Леонтьева и В.Г. Асеева отмечается важность изучения процесса формирования мотивов в качестве конкретных побудителей личности.

Согласно И.А. Джидарьяну, сам мотив фиксирует психологическое содержание, внутренний фон, на основе которого и разворачивается процесс развития мотивации человека. Иными словами, мотив как действие к побуждению, может формироваться на основе соотношения доминирующей потребности с одним из задач деятельности [13].

В исследовании А.К. Марковой, мотивация определяется как направление психической деятельности человека и представлена одной достаточно сложной системой потребностей, интересов, идеалов, стремлений и побуждений человека, которые определяют эту систему. Мотивацию, на основе мнения А.К. Марковой, также можно понимать как внутреннюю причину действия, движущую силу поведения, которая в своей основе затрагивает всю личность человека. Она поддерживается интересами и мотивационными силами, причем мотивы являются частью значимости задачи [26].

Таким образом, в нашей работе под мотивацией мы понимаем общее название для процессов, методов, средств побуждения к деятельности. Мотивация объясняет направленность действия, организованность и

устойчивость целостной деятельности, стремление к достижению определенной цели.

В нашей работе мы используем определение мотивации, предложенное А.К. Марковой. По ее словам, мотивация – это не просто желание или отсутствие желания, а довольно сложное, комплексное понятие. Она утверждает, что формирование мотивации не ограничивается простым укреплением позитивного отношения к учебе, но включает в себя и другие факторы, описанные нами выше. В своем исследовании А.К. Маркова также подчеркивает высокую значимость образования как важнейшего компонента мотивации [4].

1.2. Учебная мотивация подростков: понятие, виды мотивов

Исследователи, такие как С.Л. Рубинштейн, В.И. Божович, А.Г. Маслоу, П.Я. Гальперин, А.К. Маркова, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, В.И. Ковалев, С.Л. Кабыльницкая, занимались проблемой мотивации в учебном процессе.

В начале XX века теория мотивации вышла в свет и окончательно сформировалась в отдельной сфере психологического и педагогического знания. Рассмотрим основные этапы развития этой проблемы. Каждая стадия характеризуется изменением взглядов исследователей на влияние внутренних и внешних факторов на формирование мотивации учащихся.

На первом этапе (1917-1980 гг.) мотивация в учебной деятельности рассматривалась как система внешних факторов, где особое значение придавалось социальным мотивам таких ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Г. Мюррей, К. Левин, Р.Р. Вудвортс. На это влиял бихевиоризм, формулировка которого отражала любой процесс подготовки как «ситуация-ответная реакция» [50].

Вторая стадия (1980–2005). Взгляды на психоаналитические подходы и их влияние на учебную активность меняются. Ученые утверждают, что это воздействие направлено на расширение понимания и формирование позитивных результатов взаимодействия между педагогами и учащимися.

На этой стадии исследователи А.К. Маркова, Х. Хеккузен, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя и Е.П. Ильин определяли мотивацию к учебной деятельности как совокупность внешних факторов, влияние общества и внутренних факторов, таких как интерес и эмоции: как положительные, так и отрицательные. Количество мотиваций, определяющих учебную активность, непосредственно влияло на общий уровень мотивации в учебной деятельности [27]. Учащийся являлся субъектом, у которого были определенные потребности, считавшиеся фундаментальным условием его существования и мотивации [16]. С.Л. Рубинштейн определил их как «тесно связанные, взаимопроникающие, но различные - материальные и духовные потребности». Можно сказать, что изменения и развитие потребностей происходили за счет изменения и развития того, что их удовлетворяло и как они конкретизировались. Наличие потребностей было необходимым условием для любой деятельности, и только потребность могла придать учебной деятельности конкретное направление [52].

А.К. Маркова также отмечает, что «мотивацию учебной деятельности обучающегося определяют характер и уровень зрелости личности, содержание и уровень зрелости мотивов учебного процесса, а также уровень зрелости целей, особенности эмоций, сопровождающих учебный процесс». Все действия обучающегося определяются целями, поэтому они должны иметь определенные основания [26].

А.К. Маркова определяет учебную мотивацию как «новое явление в психическом развитии школьников, возникающее в процессе активной учебной деятельности учащихся» [27]. И.А. Зимняя, в свою очередь,

определяет учебную мотивацию как «частный вид мотивации, который включен в деятельность учения, учебную деятельность» [16].

Мотивация для обучения имеет несколько уникальных факторов, отличных от других видов мотивации. Одним из таких факторов является система образования и учебных заведений, которая имеет большое влияние на образовательную мотивацию. Вторым фактором, влияющим на учебную мотивацию, является организация образовательного процесса. В качестве третьего фактора можно выделить индивидуальные особенности ученика, такие как возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень амбиций, самооценка и др. Кроме того, педагог и его личностные особенности, система его отношений с учениками и специфика преподаваемого предмета также оказывают влияние на учебную мотивацию.

По мнению Л.И. Божович, «мотивация учебной деятельности - это побуждение, отражающее личность ученика, его основные направленности, сформировавшиеся в течение предшествующей жизни в семье и в школе» [8]. В своих исследованиях учебной деятельности она приходит к выводу, что именно мотивация является стимулом для учебной деятельности. Это может быть внутренняя мотивация, основанная на самой учебной деятельности и успехах в ней, а также социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенное положение в общественных отношениях. В течение жизнедеятельности человека происходит процесс развития и изменения ведущих мотивов и их иерархии.

Обратимся к Л.М. Фридману, он объясняет различие между внешними и внутренними мотивами. Он говорит о том, что если мотивы не связаны напрямую с деятельностью, то они считаются внешними, а если мотивы непосредственно связаны с деятельностью, то они считаются внутренними [26].

Необходимо детально описать внутреннюю и внешнюю мотивацию учеников. Внутренние мотивы связаны с познавательными потребностями

учащегося, желанием учиться и реализовывать свой потенциал. Внутренняя мотивация проявляется в активности и удовлетворении при учебной деятельности. Внешние мотивы характеризуются тем, что учебный материал не является целью сам по себе, но служит средством для достижения других целей, таких как получение оценки, удовлетворение требований учителя или родителей, похвала или признание от сверстников. Ученик с внешней мотивацией может проявлять пассивность и отчуждение от учебного процесса. Вне зависимости от того, внутренняя или внешняя мотивация у ученика, это всегда является внутренней частью личности человека как субъекта обучения.

М.В. Матюхина распределяла различные категории мотивации и их подкатегории. Один вид мотивации связан с познавательной деятельностью. В этой категории есть две подгруппы мотивации: 1) мотивы, связанные с содержанием обучения. Ученики учатся, чтобы узнать новую информацию, освоить знания и навыки; 2) мотивы, связанные с процессом обучения. Ученика мотивирует стремление проявлять интеллектуальную активность, мыслить и анализировать на уроке, преодолевать трудности при изучении материала и решении сложных задач; детей привлекает сам процесс решения задач, а не только полученные результаты [29].

Однако также есть мотивация, связанная с косвенными результатами обучения, с тем, что идет за пределами учебной деятельности. В эту категорию входят следующие подгруппы мотивации:

1) широкие социальные мотивы: чувство долга и ответственности перед обществом, классом, учителями и т.д.; стремление к самоопределению (понимание важности знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.д.) и саморазвитие (получение развития через обучение);

2) узко-личностные мотивы – стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получать хорошие оценки (мотивация благополучия) [10].

Мотивация благополучия подразумевает желание быть лучшим, занять важное положение среди своих сверстников. Это так называемый мотив престижа. В эту категорию также входят отрицательные мотивы, когда ученик старается избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников. Такая мотивация может быть названа мотивацией избегания неприятностей. Уровень развития учебной мотивации у школьников является одним из основных показателей их эмоционального состояния [11].

Уровень развития мотивации учения был представлен в работах таких исследователей, как А.К. Маркова, Т.А. Матиса и А.Б. Орлова [40]. Они выделили шесть уровней формирования и развития учебной мотивации. На первом уровне наблюдается отрицательное отношение к учению, где преобладает мотив избегания неудач, приводящий к неуверенности и разочарованию, а также формированию низкой самооценки. Второй уровень представлен нейтральным отношением, сопровождающимся неустойчивым интересом к учебным результатам. На третьем уровне возникает положительное ситуативное отношение, сформированный интерес к результатам учения и оценкам учителя, а также присутствие социального мотива ответственности. Четвертый уровень представлен положительным отношением к учению, проявленными познавательными мотивами и устойчивым интересом к знаниям. Пятый уровень, активное, творческое отношение к учению, характеризуется присутствием мотива самообразования и осознанием целей своей деятельности. Наконец, шестой уровень отражает личностное, ответственное, активное отношение к учению, где проявляются мотивы совершенствования способов сотрудничества и ответственности за результаты учебной деятельности [47].

Эмоциональное отношение ребенка к учебе и переживания, вызываемые процессом учебы, играют большую роль. Школа в целом, сам процесс обучения, позитивные результаты и новая интересная информация могут вызывать положительные эмоции. Как отмечает В.М. Иванов, «эмоции

тесно связаны с мотивами учащихся и отражают возможность реализации учениками имеющихся у них мотивов и поставленных целей» [17]. Поведение, речь, мимика и моторика в учебном процессе также отражают проявление эмоций. Мотивационная сфера школьников постоянно изменяется: мотивы влияют друг на друга, меняются цели и способы их достижения, у школьника происходят изменения в сфере целей и их действия.

Мотивация учебной деятельности – это сложная динамическая система, включающая в себя внутренние и внешние мотивы, учебные цели и намерения, способы преодоления трудностей и неудач, ожидания и представления, связанные с собственным потенциалом и достижениями.

С начала 2006 года начался третий этап изучения понятия учебной мотивации. На этом этапе активно используются субъектно-субъектные подходы в образовании, а также методы развития В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.М. Матюшкина и других ученых. Мотивацию на этом этапе понимают как инстинктивные импульсы, потребности, физические влечения, интересы, желания, жизненные цели и идеалы. Она представляет собой иерархию мотивов, которая стимулирует деятельность и отражает особенности личности [30].

Стоит выделить, что Н.Ф. Талызина выделяла мотивы, способствующие формированию устойчивой мотивации, такие как стремление к накоплению знаний, умений, опыта, связанные с интересами. Отечественные ученые, включая В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и А.К. Маркову, считают, что характер учебных занятий является основополагающим фактором формирования теоретических познавательных интересов.

Таким образом, в нашем исследовании мы используем определение учебной мотивации по А.К. Марковой. Согласно этому определению, учебная мотивация представляет собой новообразование в психическом

развитии обучающихся, возникающее в процессе активной учебной деятельности.

1.3. Саморегуляция подростков: понятие, компоненты, виды

Исследование процесса саморегуляции деятельности у подростков имеет важное значение в психологии и педагогике, поскольку оно отражает способность подростков регулировать свое поведение и преодолевать трудности в разных областях деятельности. Это позволяет понять психологические условия формирования подростков как активных субъектов собственной деятельности и поведения.

В отечественной психологии представления о саморегуляции личности постепенно формировались. Изначально они отражали идею о единстве сознания и деятельности, в смысле того, что человек может реализовываться только через различные виды активности, и процесс познания окружающего мира поддавался регулированию сознанием.

Идеи об этом вопросе начали серьезно обсуждаться во второй половине XX века под воздействием физиологии и кибернетики в рамках структурно-функционального подхода, а также деятельностного подхода. В первом случае внимание уделялось разработке структурно-функциональных моделей регуляции [56], во втором - анализу деятельности. Отталкиваясь от этих особенностей, обсуждались общие закономерности изменения динамического стереотипа личности под влиянием социальной среды и требований. В результате были выявлены два специфических подхода к моделированию действительности: активности и регуляции этой активности на различных уровнях организации сознания.

Наиболее полно структурно-функциональную модель осознанной регуляции описал О.А. Конопкин, на основе которой была разработана концепция саморегуляции произвольной активности человека в рамках

различных видов деятельности [21]. Система осознанного саморегулирования достигла важного успеха, фокусируя внимание на целенаправленной активности смысл, что делает человека «инициатором и творцом». Это означало, что человек как субъект своей деятельности имел возможность выбирать условия, соответствующие поставленной задаче, анализировать способы ее решения и оценивать результаты, с учетом возможности коррекции действий.

Согласно структурно-функциональному подходу В.И. Моросановой, возникла гипотеза, в которой личностные особенности оказывают влияние на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Она изучила типичные для человека индивидуальные регуляторы, которые стабильно проявляются в различных ситуациях и видах психической активности, полностью характеризующие стиль саморегуляции. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегуляции можно увидеть, как человек планирует и программирование своих целей, учитывает важные условия окружающей действительности, оценивает и корректирует свою активность, стремясь получить удовлетворительные результаты [31].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет собой процесс инициации и установки целей активности субъекта, а также управление их достижением. Авторы рассматривают процессы саморегуляции как внутреннюю целенаправленную активность человека, реализующуюся через системное участие различных процессов, явлений и уровней психики [33].

Изучение саморегуляции сосредоточено на комплексных психических явлениях и процессах, которые обеспечивают организацию различных видов психической активности и сохранение целостности личности. Анализ механизмов саморегуляции проводится в рамках исследования индивидуальных способов регуляции, различных форм деятельности (в том

числе учебной и трудовой), управления психическим состоянием и возрастной динамики. Ученые, такие как М.И. Бобнева, Г.В. Суходольский, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов рассматривают саморегуляцию как системно-организованный процесс внутренней психической активности, который направлен на инициирование, построение, поддержание и управление различными видами деятельности с целью достижения поставленных целей. В рамках деятельностного подхода саморегуляция личности представляет собой индивидуальный контроль субъекта над собственными действиями и поиск конкретных регулирующих личностных факторов [53].

В своих исследованиях К.А. Абульханова-Славская отмечала, что саморегуляция - это механизм психической активности, в котором активность и саморегуляция дополняют друг друга. Активность проявляется через изменчивость и движение, а саморегуляция способствует устойчивости и стабильности этой активности [1].

Различные аспекты саморегуляции имеют такую структуру: установленная индивидуальной целью произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа исполнительных действий, система критериев успешности деятельности, информация о реальных результатах, оценка соответствия результата критериям успеха, решения о коррекциях.

Таким образом, саморегуляция представляет собой информационный процесс, в котором различные психические формы отражают действительность.

В своих исследованиях Н.А. Бернштейн, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов и С.Л. Рубинштейн исследовали вопросы саморегуляции человеческой психической деятельности. Особенно подробно проблему саморегуляции подростков в аспекте деятельности раскрыл О.А. Конопкин [22].

Что касается определения саморегуляции, то некоторые авторы, такие как О.А. Конопкин и В.И. Моросанова, представляют его через внутреннюю

активность человека, в то время как другие авторы стремятся показать это понятие через взаимосвязь с окружающей средой [20]. В.И. Моросанова в своих научных работах выделяла следующие функции саморегуляции: системообразующая, инструментальная, компенсирующая. Автор считала, что стиль саморегуляции представляет собой индивидуальный способ для человека планировать достижение своих целей, а также оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов.

Согласно концепции В.И. Моросановой, саморегуляция включает в себя основные структурные компоненты, такие как планирование, программирование, моделирование и оценка результатов, а также регуляторно-личностные свойства, такие как самостоятельность, надежность и гибкость. Эта концепция описывает саморегуляцию как целостную систему психических явлений, которая позволяет человеку управлять своей активностью. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для различных видов активности человека, и в этой структуре можно выделить основные компоненты, выполняющие различные функции в осознанном произвольном управлении. Индивидуальные особенности саморегуляции проявляются в различных видах произвольной деятельности человека и в его поведении [32].

Развитию саморегуляции у подростков способствует развитие самоанализа и личной рефлексии. Отмечается, что именно в этом возрасте дети начинают проявлять признаки самовоспитания, что также оказывает влияние на уровень и процесс развития саморегуляции.

Личностная саморегуляция, рассматриваемая как отдельный элемент психической деятельности человека в рамках социально-когнитивной теории, была предметом изучения А. Бандуры. По его мнению, саморегуляцию можно разделить на две взаимодействующие группы факторов - внешние и внутренние. Человек имеет возможность оказывать влияние на внешние

факторы, чтобы контролировать свое поведение и оценивать его в соответствии с текущими и отдаленными целями. В качестве внешних факторов саморегуляции он выделяет стандарты, по которым индивид оценивает свое поведение, и эти стандарты формируются под влиянием внешних сил и окружающей среды.

Помимо этого, внешними факторами саморегуляции являются подкрепления - внутренние вознаграждения, которые, однако, не всегда достаточны, поскольку многие нуждаются в более сильных стимулах, происходящих извне. Бандура рассматривает их в виде поддержки и одобрения со стороны общества. Кроме того, человек нуждается в маленьких вознаграждениях, которые он дарит себе на пути к достижению промежуточных целей.

Согласно А. Бандуре, некорректное поведение человека может привести к негативным санкциям со стороны окружающей среды, если он вознаграждает себя за это. В таких случаях важную роль играют внутренние факторы, такие как самонаблюдение, процесс принятия решений и активная реакция на себя. Эти факторы определяют личностную саморегуляцию человека и способствуют развитию его качеств, в том числе учебной мотивации. Поэтому для успешного обучения подростков важно обеспечить их способность концентрировать внимание, воспринимать информацию, хранить ее в памяти, планировать свои действия и проверять результаты выполнения заданий [46].

Э.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, И.В. Лысенко и И.С. Якиманская обращают внимание на то, что согласно различным теориям и учениям, явление саморегуляции может рассматриваться как внутренний механизм активизации субъектности индивида [24]. Оптимизация внутренних психологических ресурсов индивида, компенсация недостатков самоконтроля и управление индивидуальными состояниями в процессе решения текущих и

оперативных задач является ядром саморегуляции как важной личностной категории.

Компоненты саморегуляции, отмеченные А.К. Осницким, включают в себя: 1) осознание цели деятельности; 2) моделирование значимых условий; 3) программирование действий; 4) оценка результатов и коррекция [36].

Именно в подростковом возрасте необходимо развивать механизмы саморегуляции, так как в подростковом возрасте компоненты, выделенные А.К. Осницким, имеют наиболее сензитивный период развития.

Подростковый период включает в себя довольно длительный отрезок жизни, начинающийся в возрасте 11-12 лет и заканчивающийся в 15,16, 17 или даже 18 лет. Границы этого периода не фиксированы точно, поскольку они индивидуальны для каждого подростка [2].

Психолог С. Холл впервые описал противоречивое поведение подростков (например, интенсивное общение чередуется с замкнутостью, уверенность сменяется неуверенностью и сомнениями). Он представил подростковый возраст как кризисный период развития. Он связывал кризисные, негативные проявления подросткового возраста с переходностью и промежуточностью этого периода в онтогенезе [37].

Подростковый возраст характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Он быстро растет, увеличивается масса тела, скелет развивается интенсивнее мышц, а также наблюдается развитие сердечно-сосудистой системы и половое созревание. В результате перестройки организма подростка может возникнуть чувство тревоги и повышенная возбудимость.

Развитие умственной сферы подростка происходит существенно и количественно. Формирование когнитивных способностей отмечается двумя основными достижениями: 1) развитием способности к абстрактному мышлению; 2) расширением временной перспективы. Влияние семьи в подростковом возрасте постепенно уступает место влиянию группы

сверстников, которая определяет нормы поведения и социальный статус. Эти изменения происходят в двух направлениях в соответствии с двумя основными задачами: 1) самостоятельность от родительского влияния; 2) постепенное вхождение в группу сверстников [2].

Формирование психосоциальной идентичности, являющееся основой для подросткового самосознания, включает три основные задачи развития: 1) осознание своей личности во времени, включая детское прошлое и будущее; 2) осознание себя как независимого от внутренних образов родителей; 3) процесс принятия жизненных решений, определяющих целостность личности (профессиональный путь, половая идентичность, идеологические установки) [5].

В контексте развития основной деятельности происходит прогресс в центральных аспектах возраста, охватывающих все аспекты субъективного развития: изменения происходят в моральной сфере, в сфере полового созревания, в развитии высших психических функций и в эмоциональной сфере.

В моральной сфере личности можно выделить два основных аспекта: переоценка моральных ценностей и стойкие «автономные» моральные взгляды, мнения и оценки, не зависящие от случайных влияний. Однако моральная сфера подростка не имеет основы в моральных убеждениях, поскольку его мировоззрение еще не сформировалось и легко подвержено влиянию сверстников. Как условие для усиления моральной устойчивости выступает идеал [41].

Идеал, принятый или созданный подростком, предполагает наличие у него постоянно действующего мотива. Моральные идеалы с течением времени становятся все более обобщенными и начинают выступать в качестве сознательно выбранного образца для поведения [7]. Следует отметить, что Л.С. Выготский считал центральным и специфическим новообразованием этого возраста чувство взрослости – представление о себе

как уже не ребенку. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется в мировоззрении, оценках, в поведении, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми.

По мнению психолога Т.В. Драгуновой развитие взрослости у подростка проявляется следующим образом:

1) имитация внешних признаков взрослых (стремление к походке, приобретению их характеристик, умений и привилегий);

2) ориентация на качества взрослого (желание приобрести качества взрослого, например у мальчиков – «настоящего мужчины» – силу, смелость, волю;

3) взрослый как образец деятельности (развитие социальной зрелости в условиях сотрудничества взрослых и детей, формирующее чувство ответственности, заботы о других людях и т. д.);

4) интеллектуальная взрослость (желание знать и уметь что-то по-настоящему; становление доминирующего направления познавательных интересов, поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, способной создать условия для самоутверждения современных подростков) [14].

Возрастает общественно-полезная деятельность и интимно-личное общение со сверстниками. Мнение товарищей начинает играть более важную роль, чем оценки учителей и взрослых. Стремясь укрепиться в новой социальной позиции, подросток пытается выйти за рамки ученических дел и вступить в область с социальной значимостью [49].

Именно в этом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалами, профессиональными намерениями. Учение становится для многих подростков частью их личностного смысла. Формирование самосознания у подростка происходит тогда, когда он начинает постепенно выделять определенные качества из различных видов деятельности и поступков,

обобщать и осознавать их как особенности своего поведения, а затем как характеристики своей личности.

Таким образом, в рамках нашей работы мы будем придерживаться определения саморегуляции В.И. Моросановой, которая определяет саморегуляцию как внутреннюю целенаправленную активность личности, которая реализуется за счет комплексного участия разных уровней психики.

Выводы по Главе I

На основе анализа научной литературы, мы будем придерживаться определения мотивации по А.К. Марковой. Она рассматривает мотивацию как сложную структуру, не просто как желание или отсутствие желания. А.К. Маркова утверждает, что процесс формирования мотивации не сводится только к усилению положительного отношения к учебе, а также акцентирует внимание на понятии учебного смысла как одном из ключевых.

Учебная мотивация по А.К. Марковой, представляет собой новообразование в психическом развитии обучающихся, возникающее в процессе активной учебной деятельности. Учебные мотивы автор так же разделяет на внешние и внутренние. Внешние мотивы выражаются через наказание, угрозу, необходимость или требование, в то время как внутренние мотивы побуждают человека к учению как к своей цели, такие как интерес, любознательность, желание. Кроме того, влияние на положительную устойчивую мотивацию к учебной деятельности оказывают основные факторы, выделенные А.К. Марковой: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективные формы учебной деятельности, оценка учебной деятельности, стиль педагогической деятельности учителя.

В рамках нашей работы мы придерживаемся определения саморегуляции В.И. Моросановой, которая определяет саморегуляцию как

внутреннюю целенаправленную активность личности, реализуемую за счет комплексного участия разных уровней психики. В.И. Моросанова выделяет следующие компоненты, необходимые для успешного формирования саморегуляции подростка: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация и методы исследования

Для достижения цели исследования, а именно выявление взаимосвязи саморегуляции и учебной мотивации подростков было проведено эмпирическое исследование. В эмпирическом исследовании принимало участие 25 детей. Базой исследования стала МБОУ СОШ №XX города Красноярск. Для исследования учебной мотивации и саморегуляции подростков были подобраны следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилбергера в модификации А.Д. Андреевой), опросник «Стиль саморегуляции поведения – В.И. Моросанова».

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилбергера в модификации А.Д. Андреевой).

Целью методики является определение уровня мотивации учения и эмоционального отношения к учению.

Вопросы опросника представлены в Приложении А.

Проведение диагностического обследования представляет собой прочтение инструкции к опроснику, после чего респонденту предоставляется бланк для ответов. В случае возникновения вопросов психолог своевременно дает пояснения. Выполнение теста занимает от 10 до 15 минут.

Методика диагностики мотивации обучения и эмоционального отношения к учебе основана на опроснике Ч.Д. Спилбергера, изучающем уровни познавательной активности, тревожности и гневливости как текущие состояния и как черты личности. Модификация опросника для исследования эмоционального отношения к учебе в России была осуществлена А.Д. Андреевой в 1987 году. Эта версия дополнена шкалой опыта успеха

(мотивации достижения) и новым вариантом обработки. Соответственно, были проведены новые испытания и стандартизация. Эта версия шкалы была завершена в 2005 году.

Целевая группа: обучающиеся средних и старших классов. Ограничений у методики нет.

Психометрические свойства методики. Проводился корреляционный анализ между опросником «Субъектная позиция» и опросником исследования мотивации учения у подростков и юношей Ч.Д. Спилбергера, в адаптации А.Д. Андреевой, результаты которого подтверждают внешнюю валидность опросника. Вычислялась альфа Кронбаха, подтверждающая внутреннюю надежность опросника «Субъектная позиция» (0,659). Таким образом, разработанный опросник прошел процедуру стандартизации и может считаться валидным и надежным.

Выделяются и характеризуются следующие уровни учебной мотивации:

Очень высокий уровень – преобладание продуктивной мотивации обучающегося и положительное эмоциональное отношение к процессу обучения. Проявляет желание приобретать знания и интерес к изучению дисциплин и это приносит положительные эмоции.

Высокий уровень – проявление обучающимся продуктивной мотивации и положительного отношения к обучению, а также стремления к соответствию социальным нормам. В течение урока показывает себя активным, проявляет интерес и положительные эмоции к процессу обучения и к приобретению знаний. В дополнительных занятиях, однако, заинтересован меньше.

Средний уровень – отмечается несколько сниженная мотивация и познавательная составляющая, что проявляется средней активностью на занятиях и средним интересом к изучению дисциплин.

Низкий уровень – мотивация обучающегося снижена, образовательный процесс он видит как «школьную скуку», относится к нему отрицательно, что проявляется выборочным выполнением домашних заданий и отсутствием интереса к содержанию занятий.

Очень низкий уровень – отношение обучающегося к учению резко негативное, он редко посещает занятия, имеет низкую академическую успеваемость.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения – В.И. Моросанова».

Целью методики является определение уровня и стиля саморегуляции поведения.

Вопросы опросника представлены в Приложении Б.

Проведение диагностического обследования представляет собой прочтение инструкции к опроснику, после чего респонденту предоставляется бланк для ответов. Всего 46 вопросов на которые даются 4 варианта ответа, респонденту необходимо поставить любой знак в выбранной им графе. Время проведения диагностики 15-20 минут.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) был создан под руководством В.И. Моросановой в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции в 1988 году. Он может использоваться и в научных исследованиях, и в практической работе при диагностике индивидуальной саморегуляции. Вопросы теста основаны на универсальных жизненных ситуациях и не связаны напрямую с какой-либо профессиональной или учебной деятельностью. В дальнейшем были созданы различные модификации данной методики [55].

Эта диагностика оценивает развитие индивидуальной саморегуляции и её профиля с его показателями планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности. Эта методика позволяет решать такие практические задачи, как выявление

индивидуального профиля тех или иных регуляторных процессов и уровня развития общей саморегуляции как регуляторных предпосылок полноты овладения новыми видами деятельности.

Показатели, используемые при психометрической проверке методики. Факторизационная выборка составила 600 человек (обучающиеся в 11-х классах московских школ от 16 до 18 лет). Далее был проведён факторный анализ полученных данных методом главных компонент с Varimax-вращением.

Также представленные в диагностике шкалы: общий уровень саморегуляции, планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

Шкала общего уровня саморегуляции характеризует способность обучающегося сознательно планировать и программировать поведенческие реакции. Люди с высоким общим уровнем саморегуляции, как правило, независимы, гибки и адекватно реагируют на меняющиеся ситуации. Они сознательно ставят и достигают цели и способны компенсировать влияние враждебных личностных качеств высокой мотивацией к достижению. Подростки с высоким уровнем саморегуляции способны легче освоить новый вид деятельности, они увереннее других сверстников, успехи в учебной и не учебной деятельности таким подросткам свойственны чаще, нежели подросткам с низкой саморегуляцией. У людей с низким уровнем общей саморегуляции не развита потребность сознательно планировать или программировать свои действия. Они больше зависят от обстоятельств и мнения других людей. Возможность компенсации личностных особенностей, препятствующих достижению целей, и возможность приобретения новых навыков зависят от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемых навыков.

Шкала планирования оценивает умение ставить цели и планировать их достижение. Высокий балл здесь означает, что у субъекта развита

способность осознанного планирования деятельности. План при этом реалистичный, подробный, иерархический, эффективный и устойчивый, а цели деятельности дифференцированы. Низкий балл по этой шкале говорит, что потребность в планировании по данной области развита недостаточно. Планы в этом случае часто меняются, поставленные цели редко достигаются, а планы неэффективны и нереалистичны. Такие субъекты не хотят думать о своем будущем. Они ставят цели в зависимости от ситуации и редко в этом самостоятельны.

Шкала моделирования показывает, насколько подросток способен выявлять и учитывать важные условия достижения целей. Здесь высокие баллы указывают на то, что субъект способен определять значимые ситуации как в данный момент, так и в будущем. Это видно по совместимости полученных результатов с поставленными целями. В случае неожиданных изменений среды, при смене образа жизни, переходе на другую систему деятельности такие люди способны гибко менять модель значимых ситуаций и образ действий. Низкие баллы указывают на слабо развитый процесс моделирования, что приводит к неполной оценке важных внутренних и внешних условий. Внешне это проявляется, например, в мечтательности, в резком изменении отношения к развитию событий и последствиям своих действий. Таким людям порой сложно планировать действия и ставить цели должным и актуальным образом.

Шкала программирования показывает, насколько обучающийся способен сознательно планировать свою деятельность для достижения целей. Высокие баллы по этой шкале указывают на то, что испытуемые способны разрабатывать подробные и гибкие планы действий, адаптивные к меняющимся обстоятельствам. Если результаты не соответствуют цели, такие люди вносят в план действий коррективы. Низкие баллы указывают здесь на то, что испытуемые склонны действовать импульсивно вместо того, чтобы планировать свои действия. Часто полученных такими субъектами

результатов недостаточно для достижения целей, но они не учитывают свои ошибки для совершенствования плана.

Шкала оценки результатов отражает способность обучающегося оценивать себя и последствия своих действий. Высокие баллы по данной шкале свидетельствуют об адекватности самооценки, о наличии стабильных субъективных критериев оценки успешного достижения целей. Присутствует адекватная оценка расхождений между полученными результатами и предполагаемым действием, а также различные причины, соответствующим образом адаптируясь к меняющейся ситуации. Низкий балл указывает на то, что испытуемый не способен признавать свои ошибки и ему не хватает критики своих действий. Субъективные критерии успеха недостаточно надежны, а качество результатов существенно снижается по мере увеличения рабочей нагрузки, ухудшения условий и возникновения внешних ограничений.

Шкала гибкости показывает, насколько подросток способен адаптировать систему саморегуляции к изменяющимся обстоятельствам. Высокие баллы свидетельствуют о гибкости регуляторных процессов. В непредвиденных ситуациях такие испытуемые легко перепланируют и программируют свою деятельность и поведение, способны быстро анализировать изменения в критических ситуациях и реструктурировать программу деятельности, которой придерживаются. В случае несоответствия полученных результатов утвержденному целевому показателю они быстро выявляют несоответствие и вносят соответствующие изменения в регуляцию. Благодаря гибкости регулирования подростки способны адекватно реагировать на быстро меняющиеся события и успешно решать задачу в случае возникновения риска. Низкий балл по шкале гибкости указывает на трудности адаптации к быстро меняющейся среде. В таких условиях подростки теряют уверенность и им трудно приспособиться к изменениям жизни, изменениям окружающей среды и культурным изменениям. Они не

способны к адекватной реакции, к быстрому планированию деятельности, к анализу несоответствий между намеченными действиями и действительностью, а также корректировке. Таким образом, при соприкосновении с непредвиденным эти люди не могут регулировать программу действий, а потому не достигают целей.

Шкала самостоятельности показывает, как подросток способен самостоятельно организовать собственную деятельность. Высокие баллы демонстрируют развитую способность самостоятельно планировать свои действия и поведение, организовывать работу для достижения поставленных целей, следить за её выполнением, оценивать результаты. Низкий балл говорит о большей авторитетности оценки окружающих, чем собственной. В планировании такие люди полагаются на других и не критичны к их вмешательствам, следовательно, безошибочно организовать свою деятельность без чужой помощи такие субъекты не способны.

Для определения взаимосвязи рассматриваемых компонентов используются методы математической статистики. Мерой сравнения показателей является сходство оценок объектов, данных шкалам «уровень учебной мотивации» и «уровень саморегуляции», которое оценивалось с помощью критерия r_s Спирмена.

Таким образом, была подобрана эмпирическая группа и методики исследования, которые соответствуют цели исследования, а также являются распространенными и апробированными.

2.2. Результаты исследования взаимосвязи саморегуляции и учебной мотивации подростков

В ходе диагностики саморегуляции и учебной мотивации подростков подростков, были получены следующие результаты: Рис. 1, Рис. 2, Рис. 3.

Была составлена сводная Таблица результатов по методикам

(Приложение В).

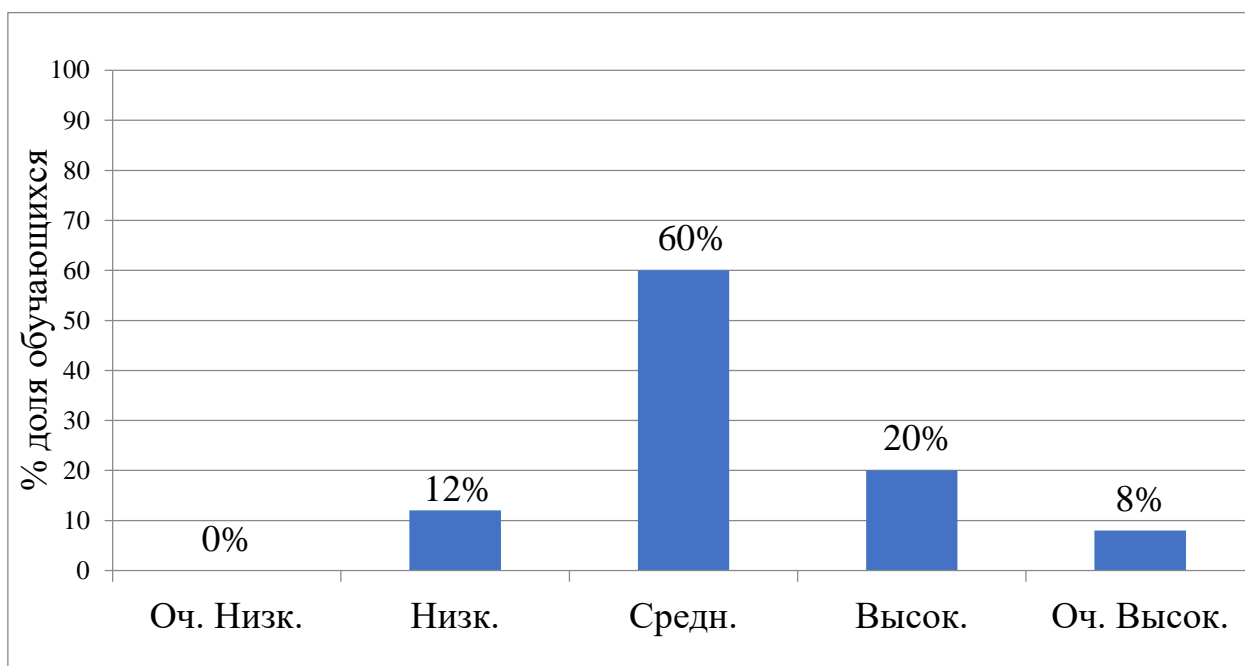


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности подростков по уровням учебной мотивации (по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч.Д. Спилбергер в модификации А.Д. Андреевой)

Выше на Рисунке 1 представлены результаты диагностики, в которой выявлено 8% респондентов с очень высоким уровнем учебной мотивации, данный уровень характеризуется преобладанием у подростков продуктивной познавательной мотивации в обучении и позитивное эмоциональное отношение к нему. Он показывает стремление к получению знаний, заинтересованность в изучении дисциплин; это приносит ему положительные эмоции.

Также 20% респондентов имеют высокий уровень учебной мотивации, такие подростки имеют продуктивную мотивацию и положительное отношение к процессу обучения, а также стремятся соответствовать социальным нормам. В дополнительных занятиях, однако, заинтересованность меньше.

Выявлено 60% испытуемых со средним уровнем учебной мотивации. Данный уровень проявляется в несколько сниженной учебной мотивации, что

проявляется средней активностью на занятиях и средним интересом к изучению дисциплин.

Низкий уровень имеют 12% испытуемых и данный уровень характеризуется тем, что мотивация обучающегося снижена, образовательный процесс он видит как «школьную скуку», относится к нему отрицательно, что проявляется выборочным выполнением домашних заданий и отсутствием интереса к содержанию занятий.

Обучающихся с очень низким уровнем учебной мотивации не выявлено. Данный уровень проявляется в резко негативном отношении к процессу обучения, он редко посещает занятия, имеет низкую академическую успеваемость

Результаты исследования по шкале «Общий уровень саморегуляции» размещены в гистограмме ниже:

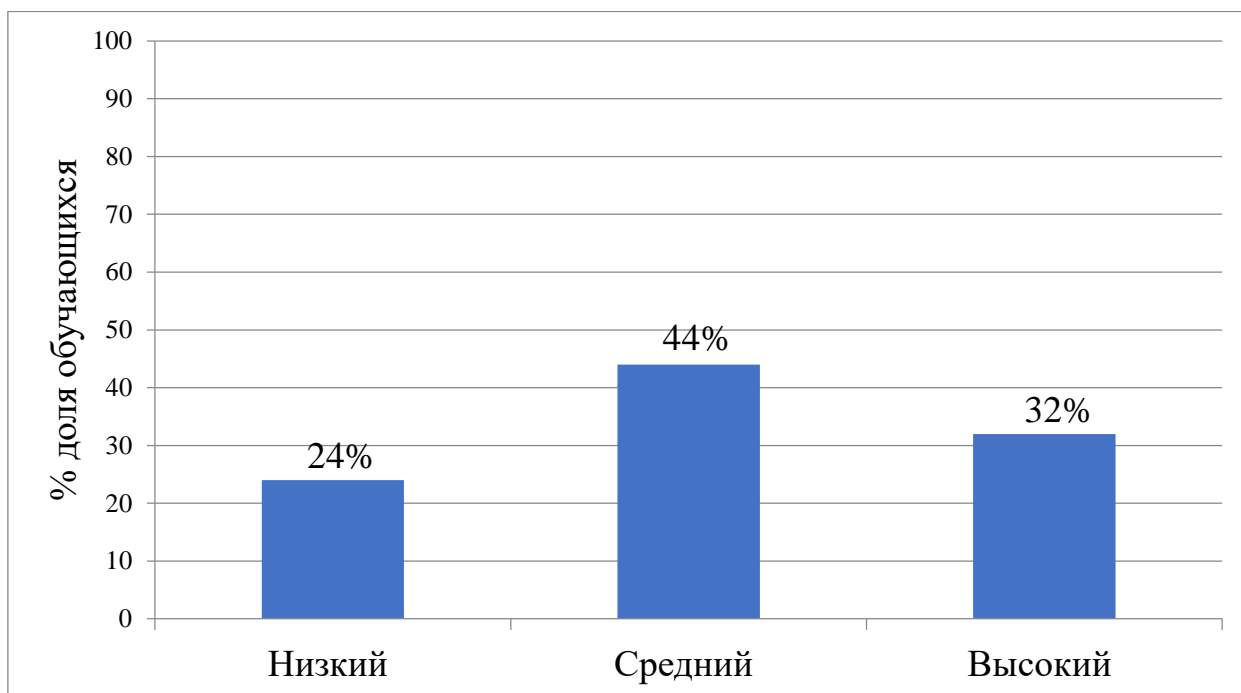


Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности подростков по общему уровню саморегуляции (по методике стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой)

На Рисунке 2 представлены результаты общего уровня саморегуляции. Результаты исследования показывают, что 32% испытуемых проявили высокий уровень саморегуляции. Они характеризуются эмоциональной

зрелостью, активностью, независимостью и самостоятельностью. Они спокойны, уверены в себе, целеустремлены, реалистичны и имеют чувство долга. Обычно они оценивают свои личные мотивы, поэтапно достигают своих целей, умеют эффективно использовать свои усилия и контролировать свои поступки. Они также обладают выраженной социальной направленностью. В определенных ситуациях у них может возникать внутреннее напряжение, связанное с желанием контролировать каждый аспект своего поведения и беспокойством по поводу его спонтанности.

Большинство обучающихся обладают средним уровнем саморегуляции, который составил 44%. Они склонны начать дело, но имеют тенденцию к тому, чтобы его бросить не завершив, часто меняют своё поведение. Часто испытывают сложности с определением своих целей и планированием деятельности. Это может быть связано с недостаточной осознанностью и устойчивостью в постановке целей. Такие люди часто предпочитают менее структурированные формы постановки задач, что может приводить к трудностям в самоорганизации.

Другую часть составляют обучающиеся с низким уровнем саморегуляции, 24%. Они обычно проявляют пониженную работоспособность, реагируют на изменчивые условия, редко задумываются над своими действиями, склонны к импульсивности и неустойчивости в своих намерениях. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной чувствительностью, которая не компенсируется рефлексией и самоконтролем.

При изучении уровня саморегуляции подростков нами также были рассмотрены такие шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

Результаты диагностики расположены ниже.

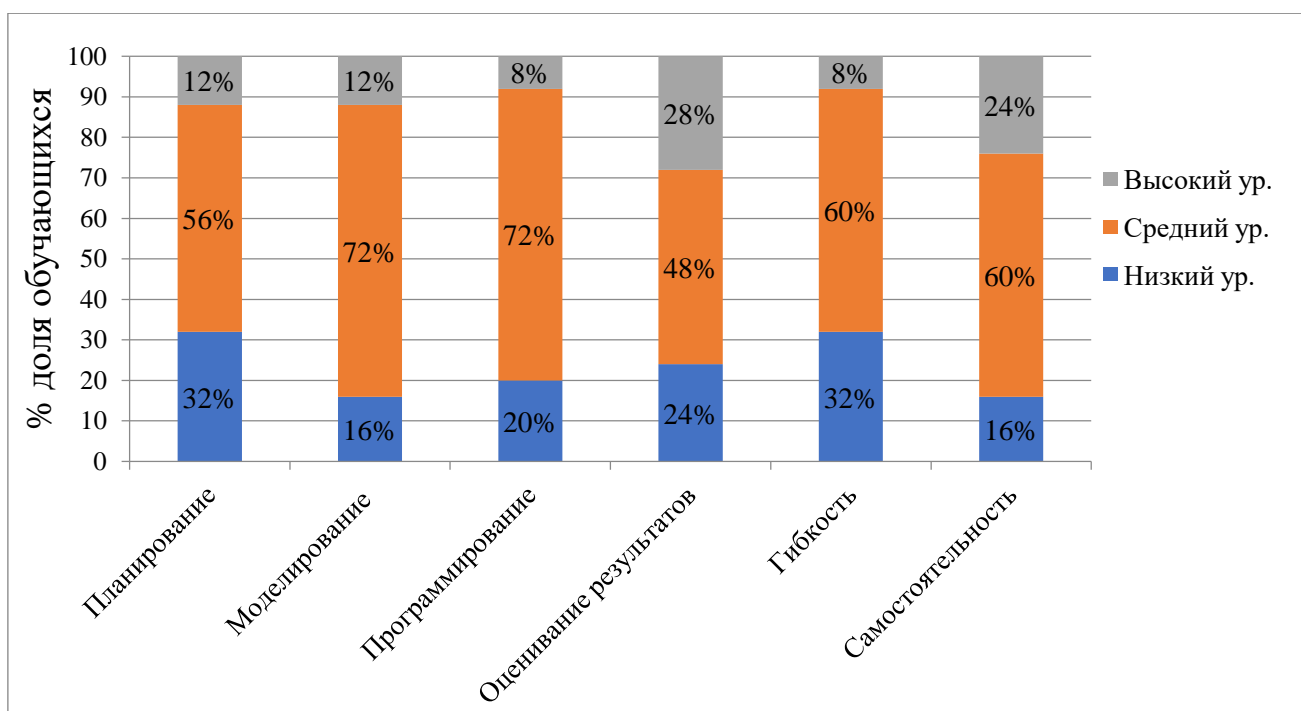


Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности подростков по показателям саморегуляции (по методике стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой)

Данные распределения выборочной совокупности подростков по показателям саморегуляции представлены на Рисунке 3. Исходя, из результатов диагностики следует отметить: в шкале «планирование» большая часть респондентов имеет средний уровень (56%). Это проявляется в том, что поставленные цели достигаются не всегда, обучающиеся не всегда способны самостоятельно поставить цель и следовать ей. Высокий уровень имеют 12%, такие обучающиеся способны планировать свою деятельность и имеют реалистичный план дальнейших действий, их цели в основном иерархичны, а цели дифференцированы. С низким уровнем 32% подростков. У обучающихся с низким уровнем саморегуляции способность планирования недостаточно развита, их планы часто меняются, цели достигаются редко, а сами цели зависят от ситуаций.

При рассмотрении шкалы «моделирование» также следует отметить, что большинство подростков имеют средний уровень (72%), данная шкала показывает способность подростка учитывать важные условия для достижения цели и при среднем уровне подростки не всегда четко понимают

цели своей деятельности, не всегда могут отследить последствия. У 16% респондентов низкий уровень, подростки с низким уровнем умения моделировать, не способны в полной мере оценить внутренние и внешние условия ситуации. Это можно отследить в излишней мечтательности, забывчивости. Высокий уровень имеют 12% подростков, им свойственно менять образ действий и быстро реагировать в случае изменений обстоятельств, как здесь и сейчас, так и в перспективе.

В шкале «программирование» у 72% подростков средний уровень. Обучающиеся со средним уровнем склонны иметь общий план, но часто нет четкости целей или проблемы в адаптации при новых условиях и не всегда выходит продумать свои дальнейшие действия. Низкий уровень у 20% респондентов, для них характерно действовать импульсивно вместо того, чтобы планировать свои действия. Часто полученных такими субъектами результатов недостаточно для достижения целей, но они не учитывают свои ошибки для совершенствования плана. Высокий уровень у 8%, при этом уровне обучающийся способен сознательно планировать свою деятельность для достижения целей. Способность пристраивать адаптивные и развернутые программы действий.

«Оценивание результатов» в данной шкале 48% опрошенных имеют средний уровень, шкала отражает способность обучающегося оценивать себя и последствия своих действий и у данного уровня не всегда получается дать объективную оценку. У 28% высокий уровень, что говорит об адекватной самооценке, устоявшихся и устойчивых субъективных критериях оценки успешности достижения результатов. Субъект адекватно оценивает расхождения между полученными результатами и предполагаемым действием. 24% имеют низкий уровень и они не способны признавать свои ошибки и им не хватает критики своих действий. Субъективные критерии успеха недостаточно надежны, а качество результатов существенно

снижается по мере увеличения рабочей нагрузки, ухудшения условий и возникновения внешних ограничений.

При рассмотрении шкалы «гибкость» видно, что у 60% респондентов средний уровень. Шкала показывает, насколько подросток способен адаптировать систему саморегуляции к изменяющимся обстоятельствам и при среднем уровне подростки с меньшим успехом адаптируются к новым обстоятельствам, в основном их реакции на меняющиеся обстоятельства адекватны, в критических ситуациях им сложно быстро отреагировать и подстроиться под обстоятельства. Низкий уровень имеют 32% подростков и для них характерны трудности адаптации к меняющейся среде. В таких условиях подростки теряют уверенность и им трудно приспособиться к изменениям жизни, изменениям окружающей среды и культурным изменениям. Они не способны к адекватной реакции, к быстрому планированию деятельности, к анализу несоответствий между намеченными действиями и действительностью, а также корректировке. 8% опрошенных имеют высокий уровень, и это говорит о гибкости регуляторных процессов. В непредвиденных ситуациях такие испытуемые легко перепланируют и меняют свою деятельность и поведение, способны быстро анализировать изменения в критических ситуациях и реструктурировать программу деятельности, которой придерживаются. В случае несоответствия полученных результатов утвержденному целевому показателю они быстро выявляют несоответствие и вносят соответствующие изменения в регуляцию. Благодаря гибкости регулирования подростки способны адекватно реагировать на быстро меняющиеся события и успешно решать задачу в случае возникновения риска.

Шкала «самостоятельность» показывает, что подросток способен самостоятельно организовать собственную деятельность и имеет следующие результаты: у 60% респондентов выявлен средний уровень, при котором подростки имеют собственную оценку ситуации, также учитывают мнение

окружающих, способны организовать свою работу, но имеют сложности с включением в деятельность других субъектов. Также 24% имеют высокий уровень, и такие подростки демонстрируют развитую способность самостоятельно планировать свои действия и поведение, организовывать работу для достижения поставленных целей, следить за её выполнением, оценивать результаты. У 16% низкий уровень говорит об ориентации на оценку окружающих, чем собственной. В планировании такие люди полагаются на других и не критичны к их вмешательствам, следовательно, безошибочно организовать свою деятельность без чужой помощи такие субъекты не способны.

Для выявления связи учебной мотивации и саморегуляции был использован критерий r_s Спирмена. Результаты представлены в Таблице 1.

При расчетах была принята статистическая гипотеза, говорящая о том, что уровень учебной мотивации влияет на уровень саморегуляции, а именно: чем выше уровень саморегуляции, тем выше уровень учебной мотивации подростков и наоборот.

Полученные значимые корреляционные связи представлены в Таблице 1.

Силу зависимости между признаками оценивают следующим образом:

$\rho < 0.3$ – слабая зависимость;

$0.3 \leq \rho < 0.7$ – умеренная зависимость;

$\rho \geq 0.7$ – сильная зависимость.

Также представлены данные корреляционного анализа (Приложение Г).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции учебной мотивации и саморегуляции

	Саморегуляция
Учебная мотивация	0.422*

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

С помощью критерия Спирмена была выявлена умеренная положительная связь саморегуляции с показателями учебной мотивации. Как видно из представленных данных, уровень учебной мотивации обучающихся оказывает влияние на их способность контролировать свои действия, эмоции и мысли в процессе учебной деятельности.

Чем выше уровень саморегуляции, тем выше уровень развития учебной мотивации. Обучающиеся, у которых сильная учебная мотивация, способны самостоятельно определять цели, планировать деятельность для достижения данных целей, осуществлять контроль и оценку достигнутых результатов, а также контролировать собственные эмоции и чувства характерен высокий уровень учебной мотивации.

Таким образом, учебная мотивация и саморегуляция являются важными составляющими успешного обучения подростков.

Гипотезы:

H₀: Корреляция между переменными А (Учебная мотивация) и В (Саморегуляция) не отличается от нуля.

H₁: Корреляция между переменными А (Учебная мотивация) и В (Саморегуляция) достоверно отличается от нуля.

Критические значения для N = 25

N	P	
	0,05	0,01
25	0.39	0.51

Результат: $r_s = 0.422$

H₀ отвергается. Корреляция между А (Учебной мотивацией) и В (Саморегуляцией) статистически значима.

Резюмируя проделанную работу во втором параграфе Главы, следует отметить, что нами была доказана взаимосвязь саморегуляции и учебной мотивации. Чем выше уровень саморегуляции, тем выше уровень развития

учебной мотивации. Благодаря методикам было обнаружено, что у большинства респондентов средние уровни учебной мотивации, саморегуляции и дополнительно рассматриваемых нами шкал. Самые низкие показатели выявлены в шкалах «моделирование» и «программирование». Больше всего показателей с высоким уровнем у шкал «планирование» и «оценивание результатов». Подростков с очень низким уровнем саморегуляции не обнаружено.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации и саморегуляции подростков

Основываясь на результатах исследования, которые показали наличие взаимосвязи учебной мотивации и саморегуляции у подростков, были разработаны психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации подростков для педагогов и родителей. Понятие мотивации и его виды были ранее рассмотрены, при создании рекомендаций был упор на теорию А.К. Марковой, где учебная мотивация представляет собой новообразование в психическом развитии обучающихся, возникающее в процессе активной учебной деятельности.

Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации и саморегуляции подростков для педагогов.

Цель: развитие психолого-педагогической компетентности у педагогов по повышению учебной мотивации и саморегуляции обучающихся подросткового возраста.

Задачи:

1. Информирование педагогов о возможных продуктивных вариантах взаимодействия с обучающимся подросткового возраста.
2. Ознакомление педагогов с современными и эффективными формами и принципами работы.

Задача учителя заключается не только в передаче знаний, но и в стимулировании желания учеников осваивать новые темы. Педагогам следует стараться максимально удовлетворять потребности учеников в области познания, поддерживая их интерес на высоком уровне.

Рекомендации:

1. Используйте активные методы обучения на уроках. Такой формат помогает подросткам лучше усваивать материал и делает процесс обучения более увлекательным.

2. Создавайте условия для общения с одноклассниками. Для этого подойдут работы в малых группах, метод проектов. Общение со сверстниками помогает подросткам лучше понимать друг друга, находить общие интересы и развивать социальные навыки.

3. Организуйте индивидуальный подход к каждому подростку. Каждый обучающийся уникален, поэтому необходимо учитывать его индивидуальные особенности при организации учебного процесса: темп усвоения новых знаний, личностные особенности, социальная ситуация развития обучающегося.

4. Развивайте у подростков критическое мышление. Критическое мышление помогает подросткам анализировать информацию, делать выводы и принимать обоснованные решения. При развитии данного качества на достаточном уровне обучающийся впоследствии с большим интересом будет погружаться в предстоящие темы для изучения.

5. Следует сделать упор на укрепление самооценки подростка и помочь им развить ответственность за свои решения. Это можно достичь, например, через разъяснение причин снижения оценки и указание на то, над чем еще нужно поработать. Также важно хвалить учеников за успехи, творческий подход и активное участие в коллективной работе.

6. Необходимо показать обучающемуся возможность исправления ошибки. Акцентируйте внимание на том, что обучающийся в силах осознать и исправить свою работу.

7. Следует в процессе обучения создавать ситуацию успеха. Благодаря подкреплению позитивной ситуации подростки более охотно будут работать на уроке.

Психолого-педагогические рекомендации по повышению учебной мотивации и саморегуляции подростков для родителей.

Цель: развитие психолого-педагогической компетентности родителей детей подросткового возраста в сфере учебной мотивации.

Задачи:

1. Информирование родителей о возможных продуктивных вариантах взаимодействия со своим ребенком.

2. Рассмотреть принципы взаимодействия для повышения учебной мотивации подростков.

Рекомендации:

1. Поощряйте самостоятельность и инициативность. Подросткам важно чувствовать себя независимыми и способными принимать решения. Предоставьте им возможность выбирать предметы, которые они хотят дополнительно изучать, и задания, которые им интересны.

2. Ставьте совместные цели для достижения результатов и шаги план действий. Подростку необходимо научиться ставить корректные цели и план действий с учетом внутренних и внешних условий для того, чтобы в дальнейшем с большим успехом справляться с жизненными обстоятельствами.

3. Показывайте существенный интерес к достижениям и трудностям своего ребенка на протяжении обучения, не наказывать за неудачи.

4. Попробуйте такой внеурочный вид деятельности, как секции по шахматам, робототехнике. В данных видах работы происходит научение продумывания своих действий, что развивает осознанность своих действий.

5. Не следует требовать совершенства во всем, это может привести к состоянию тревоги и тем самым снизит учебную мотивацию.

6. Практикуйте с подростком открытость новому и готовность рассматривать разные точки зрения на предстоящие ситуации. Старайтесь не судить о вещах сразу же, а давать себе возможность изучить их со всех сторон для развития гибкости мышления.

Выводы по Главе II

Ранее в ходе работы было организовано эмпирическое исследование, цель которого заключалась в выявлении уровня учебной мотивации и уровня саморегуляции обучающихся подросткового возраста, а также рассмотреть взаимосвязь данных показателей. Для достижения поставленной цели была проведена диагностика учебной мотивации и саморегуляции: в диагностике приняли участие 25 обучающихся подросткового возраста. Были использованы методики: Для исследования учебной мотивации и саморегуляции подростков были подобраны следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой); опросник «Стиль саморегуляции поведения – В.И. Моросанова».

Для выявления связи учебной мотивации и саморегуляции был использован критерий rs Спирмена.

Результаты исследований показали, что преобладает средний уровень учебной мотивации. Данный уровень проявляется в несколько сниженной учебной мотивации, что проявляется средней активностью на занятиях и средним интересом к изучению дисциплин.

Касаемо уровня саморегуляции, то в данном случае средний уровень у большинства респондентов. Часто испытывают сложности с определением своих целей и планированием деятельности. Это может быть связано с недостаточной осознанностью и устойчивостью в постановке целей. Такие люди часто предпочитают менее структурированные формы постановки задач, что может приводить к трудностям в самоорганизации.

Результаты анализа шкал показали, что самые высокие результаты, что большинство подростков имеют средний уровень по всем шкалам. Самые высокие показатели в шкалах «планирование» и «оценивание результатов», такие обучающиеся склонны иметь реалистичный план действий с иерархичными целями и имеют адекватную самооценку, устоявшиеся и устойчивые субъективные критерии оценки успешности достижения результатов. Самые низкие показатели в шкалах «моделирование» и «программирование». Подростки с низким уровнем по этим показателям не способны в полной мере оценить внутренние и внешние условия ситуации. Для них характерно действовать импульсивно вместо того, чтобы планировать свои действия. Часто полученных такими субъектами результатов недостаточно для достижения целей, но они не учитывают свои ошибки для совершенствования плана.

Полученные значимые корреляционные связи подтвердили влияние учебной мотивации и саморегуляции друг на друга, что подтвердило выдвигаемую ранее гипотезу.

Также в ходе работы были созданы психолого-педагогические рекомендации, направленные на повышение уровня учебной мотивации и саморегуляции обучающихся подросткового возраста. Рекомендации были разработаны для таких субъектов образования: педагоги образовательного учреждения, родители (официальные представители) обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе работы были рассмотрены понятия учебной мотивации и саморегуляции. А.К. Маркова определяет учебную мотивацию как «новое явление в психическом развитии школьников, возникающее в процессе активной учебной деятельности учащихся»

Мотивация для обучения имеет несколько уникальных факторов, отличных от других видов мотивации. Одним из таких факторов является система образования и учебных заведений, которая имеет большое влияние на образовательную мотивацию. Вторым фактором, влияющим на учебную мотивацию, является организация образовательного процесса. В качестве третьего фактора можно выделить индивидуальные особенности ученика, такие как возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень амбиций, самооценка и др. Кроме того, педагог и его личностные особенности, система его отношений с учениками и специфика преподаваемого предмета также оказывают влияние на учебную мотивацию.

Внутренние мотивы связаны с познавательными потребностями учащегося, желанием учиться и реализовывать свой потенциал. Внутренняя мотивация проявляется в активности и удовлетворении при учебной деятельности. Внешние мотивы характеризуются тем, что учебный материал не является целью сам по себе, но служит средством для достижения других целей, таких как получение оценки, удовлетворение требований учителя или родителей, похвала или признание от сверстников. Ученик с внешней мотивацией может проявлять пассивность и отчуждение от учебного процесса. Вне зависимости от того, внутренняя или внешняя мотивация у ученика, это всегда является внутренней частью личности человека как субъекта обучения.

Касательно понятия саморегуляции мы будем придерживаться определения В.И. Моросановой, которая определяет саморегуляцию как

внутреннюю целенаправленную активность личности, которая реализуется за счет комплексного участия разных уровней психики.

В практической Главе было проведено исследование, в котором участвовало 25 обучающихся подросткового возраста. Для изучения уровня учебной мотивации и саморегуляции были использованы следующие методики: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилбергера в модификации А.Д. Андреевой); опросник (Стиль саморегуляции поведения – В.И. Моросанова).

Результаты исследования показали, что у большинства респондентов преобладает средний уровень учебной мотивации, а это 60%. При данном уровне характерен несколько сниженный интерес к учебному процессу, что проявляется в средней активности на занятиях и пассивностью при изучении дисциплин.

Согласно данным средний уровень у большинства респондентов, у 44%. Часто испытывают сложности с определением своих целей и планированием деятельности. Это может быть связано с недостаточной осознанностью и устойчивостью в постановке целей. Такие люди часто предпочитают менее структурированные формы постановки задач, что может приводить к трудностям в самоорганизации.

Результаты анализа шкал показали, что самые высокие результаты, что большинство подростков имеют средний уровень по всем шкалам. Самые высокие показатели в шкалах «планирование» и «оценивание результатов», такие обучающиеся склонны иметь реалистичный план действий с иерархичными целями и имеют адекватную самооценку, устоявшиеся и устойчивые субъективные критерии оценки успешности достижения результатов. Самые низкие показатели в шкалах «моделирование» и «программирование». Подростки с низким уровнем по этим показателям не способны в полной мере оценить внутренние и внешние условия ситуации.

для них характерно действовать импульсивно вместо того, чтобы планировать свои действия. Часто полученных такими субъектами результатов недостаточно для достижения целей, но они не учитывают свои ошибки для совершенствования плана.

Также были получены результаты с помощью метода ранговой корреляции, для изучения данного аспекта был использован критерий r_s Спирмена, который подтвердил взаимосвязь таких компонентов, как учебная мотивация и саморегуляция.

В ходе работы были разработаны рекомендации для субъектов образовательного процесса, а именно для педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся, рекомендации были составлены исходя из теоретических изысканий и полученных результатов исследования. Целью, которых является развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся подросткового возраста в сфере учебной мотивации.

Таким образом, цели и задачи исследования были достигнуты, гипотеза исследования была подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности: монография. М.: 1980. 210 с.
2. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов. М.: 2018. 118 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: 1976. 87 с.
4. Асеев В.Г. Соотношение мотивации успеха, боязни неудачи и успешности учебной деятельности подростков. М.: 2018. 346 с.
5. Астахова Л.Г., Буслаева Е.Н. Особенности развития личности современных подростков // European research. 2015. №. 10 (11). С. 107–112.
6. Божович Л.И., Благонадежиной Л.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков // Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. "Педагогика". М. 1972. С. 352.
7. Божович Л.И. и др. Личность и учение подростка // Психологическая наука и образование. М.: 1997. Т. 2. №1. С. 33.
8. Божович Л.И. и др. О мотивации учения // Вестник практической психологии образования. М.: 2012. Т. 9. №. 4. С. 65–67.
9. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации. М.: 2002. С. 321.
10. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. М.: Серия 14. Психология. 2011. №. 3. С. 33–45.
11. Грекова В.А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. М.: 2008. Т. 6. №. 3. С. 45–51.

12. Гуткина Н.И. Концепция Божович Л.И. о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. М.: 2018. Т. 14. №. 2. С. 116–128.
13. Джидарьян И.А. К вопросу о мотивации // Proceedings of the XVth World Congress of Philosophy. 1975. Т. 6. С. 51– 53.
14. Драгунова Т.В., Каган М.С. Психологические особенности коммуникативных умений подростков // современные тенденции развития теории и практики социально-педагогической, психолого– педагогической деятельности и социальной работы. М.: 2022. С. 81.
15. Занюк С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг // К.: Эльга–Н. 2001. С. 113.
16. Зимняя И.А. Учебная деятельность как специфический вид деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. М.: 2014. №.1. С. 3–14.
17. Иванов В.М., Штельмах И.А., Щегольков В.Ю. Обеспечение положительной мотивации к продуктивной познавательной деятельности учащихся // Концепт. М.: 2014. №. 18. С. 31–35.
18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Издательский дом «Питер», СПб.: 2013. 54 с.
19. Киселева Е.В. Психологическая сущность мотивационной сферы человека // Вестник ПГУ. Пенза. 2011. С. 40.
20. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. М.: 1989. Т. 5. С. 18–26.
21. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. М.: 2008. Т. 3. С. 22– 34.
22. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. М.: 1995. Т. 1. С. 5–12.

23. Кригер Е.Э. Отечественная психология мотивации // Создание мотивирующей образовательной среды. М.: 2019. С. 24–28.
24. Лысенко И.В. Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции в учебной деятельности : дис. Волгоград, 2003. 21с.
25. Макдауголл У., Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клинич. Психология» / СПб.: Питер, 2003. 859 с.
26. Маркова А.К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников: монография. М.: ООО «Педагогика», 1983. 26 с.
27. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. М.: 1980. Т. 46. №. 5. С. 47–59.
28. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. 1999. 234 с.
29. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
30. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. М.: 1982. Т. 4. С. 5–17.
31. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения / Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. М., 2007. 55–80 с.
32. Моросанова В.И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования. 2012. Т. 5. №. 24.
33. Моросанова В.И. Психология саморегуляции в XXI веке. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2011. 134–135 с.
34. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической

мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. №. 3. С. 34–45.

35. Мухина Е.Р. Основы теории мотивации // Международный научно– исследовательский журнал. 2015. №. 3–3 (34). С. 71–72.

36. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. №. 1. С. 52–59.

37. Остапова А.В. Психологические особенности подросткового возраста // Евразийский научный журнал. 2015. №. 7.

38. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972. 216 с.

39. Позднякова Т.Г. Особенности мотивации учебной деятельности младших подростков // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. №. Т10. С. 6–10.

40. Полуянов Ю.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. №. 4.

41. Прихожан А.М. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. 2011. С. 43.

42. Проект концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://psychologcentr.ru/attachments/article/1131/2018-05-22%20171930.pdf>, свободный (дата обращения: 21.02.2024).

43. Рослав Д.А. Сравнительная характеристика содержательных теорий мотивации // Торговля, предпринимательство и право. 2016. №. 2. С. 75–79.

44. Рыбакова А.И. Теоретические подходы к изучению понятия самооффективности и понятия мотивации // Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии. 2015. С. 110–112.

45. Савина И.И. Развитие навыков саморегуляции у подростков : дис. 2018.

46. Симонова Т.С. Особенности личностной саморегуляции в старшем школьном возрасте // ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр». 2023. С. 177–182.
47. Степанов А.Б. Психолого-педагогические условия развития потребности в достижении успеха у учащихся старших классов: дис. Самара, 2007. 24 с.
48. Толмачёва М.С., Мешкова Г.А. Эволюция теорий мотивации в зарубежных исследованиях // *Modern Humanities Success*. 2019. №. 2. С. 6–14.
49. Терехина Н.В. и др. Ведущая деятельность подросткового возраста с точки зрения основных задач развития // *Психологическая наука и образование*. 2010. Т. 15. №. 5. С. 43–51.
50. Фролова П.И., Горина А.В., Дубынина М.Г. Психология и педагогика. Омск: М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Сибирская гос. автомобильно-дорожная акад, 2014. 402 с.
51. Эльконин Д.Б. К вопросу о мотивации учебной деятельности курсантов: монография. М.: «Педагогика», 1989. 368 с.
52. Ядов В.А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных установок: монография. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. М.: М-во образования и науки Российской Федерации, 2013. 374 с.
53. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // *Психологическая диагностика*. 2006. №. 1. С. 33–38.
54. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека // *Вопросы психологии*. 2000. №. 2. С. 118–127.

55. Borkowski J. G., Thorpe P. K. Self- Regulation and Motivation: A life- Span Perspective on Under achievement // Self- regulation of learning and performance. Routledge, 2023. C. 45-73.

56. Khurana A. et al. Transactional linkages between parenting behaviors and child executive functions and self- regulation from early childhood to adolescence // Journal for Person- Oriented Research. 2024. T. 10. №. 1. C. 26-55.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Ч.Д. Спилберга в модификации А.Д. Андреевой).

Инструкция: на следующих страницах приведены утверждения, которые люди используют для того, чтобы рассказать о себе. Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково твое обычное состояние на уроках в школе, как ты обычно чувствуешь себя там. Нет правильных или неправильных ответов. Не трать много времени на одно предложение, но постарайся как можно точнее ответить, как ты себя обычно чувствуешь. Что означает каждая цифра написано вверху страницы.

	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1. Я спокоен.				
2. Мне хочется понять, узнать, докопаться до сути.				
3. Я разъярен.				
4. Я стараюсь не делать ошибок.				
5. Я напряжен.				
6. Я испытываю любопытство.				
7. Мне хочется стукнуть кулаком по столу.				
8. Я стараюсь получать только хорошие и отличные отметки.				
9. Я раскован.				
10. Мне интересно.				
11. Я рассержен.				
12. Я прилагаю все силы, чтобы не отставать от других.				
13. Меня волнуют возможные неудачи.				
14. Мне кажется, что урок никогда не кончится.				
15. Мне хочется на кого-нибудь накричать.				

16. Мне нравится выполнять трудные задания.				
17. Я чувствую себя неудачником.				
18. Я чувствую себя исследователем.				
19. Мне хочется что-нибудь сломать.				
20. Я избегаю заданий с которыми не могу справиться.				
21. Я взвинчен.				
22. Я энергичен.				
23. Я взбешен.				
24. Я стремлюсь добиться успеха.				
25. Я чувствую себя совершенно свободно.				
26. Я чувствую, что у меня хорошо работает голова.				
27. Я раздражен.				
28. Я пытаюсь избежать неудачи.				
29. Мне не хватает уверенности в себе.				
30. Мне скучно.				
31. Я злюсь.				
32. Я стараюсь не получить двойку.				
33. Я уравновешен.				
34. Мне нравится думать, решать.				
35. Я чувствую себя обманутым.				
36. Я делаю все, чтобы быть среди лучших учеников.				
37. Я боюсь.				
38. Я чувствую уныние и тоску.				
39. Меня многое приводит в ярость.				
40. Я стремлюсь показать свои способности и ум.				

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Инструкция: предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Диагностика саморегуляции.

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза —Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.

11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является — Семь раз отмерь, один раз отрежь.
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.

29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я —разбрасываюсь, не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.

44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.

45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.

46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Приложение В

Сводная Таблица результатов:

№	Уровень мотивации	Саморегуляция	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность
1	45	40	7	4	7	7	9	9
2	51	33	6	9	6	8	8	6
3	51	25	4	9	4	6	5	9
4	56	37	7	4	4	7	8	6
5	49	33	7	7	5	6	9	7
6	45	35	7	5	5	7	5	9
7	48	27	9	6	5	9	5	6
8	27	42	6	6	7	5	6	6
9	14	30	9	6	4	4	9	5
10	15	42	4	4	5	4	6	9
11	15	30	7	5	4	4	5	6
12	25	30	4	5	4	8	6	4
13	24	31	4	2	4	3	5	4
14	24	40	6	6	5	8	6	6
15	16	28	5	5	6	5	7	5
16	15	28	4	2	6	6	7	9
17	28	14	6	6	2	6	6	6
18	21	30	6	2	2	6	5	5
19	21	27	4	1	3	3	4	5
20	23	10	2	5	3	2	1	5
21	13	9	6	3	3	2	3	2
22	21	14	1	1	1	5	6	2
23	4	18	5	6	2	2	3	3
24	9	24	1	2	6	2	1	6
25	8	21	1	1	2	4	7	2

Данные корреляционного анализа

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	45	19.5	40	22.5	-3	9
2	51	23.5	33	18.5	5	25
3	51	23.5	25	8	15.5	240.25
4	56	25	37	21	4	16
5	49	22	33	18.5	3.5	12.25
6	45	19.5	35	20	-0.5	0.25
7	48	21	27	9.5	11.5	132.25
8	27	17	42	24.5	-7.5	56.25
9	14	5	30	14.5	-9.5	90.25
10	15	7	42	24.5	-17.5	306.25
11	15	7	30	14.5	-7.5	56.25
12	25	16	30	14.5	1.5	2.25
13	24	14.5	31	17	-2.5	6.25
14	24	14.5	40	22.5	-8	64
15	16	9	28	11.5	-2.5	6.25
16	15	7	28	11.5	-4.5	20.25
17	28	18	14	3.5	14.5	210.25
18	21	11	30	14.5	-3.5	12.25
19	21	11	27	9.5	1.5	2.25
20	23	13	10	2	11	121
21	13	4	9	1	3	9
22	21	11	14	3.5	7.5	56.25
23	4	1	18	5	-4	16
24	9	3	24	7	-4	16
25	8	2	21	6	-4	16
Сумм ы		325		325	0	1502