

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (СПбГУ)
Факультет психологии

Выпускная квалификационная работа
на тему:
«ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА»

Выполнила студентка 4 курса
направления 37.03.01 «Психология»
Герасимова Мария Владимировна
Научный руководитель
доцент, к.пед.н
Думчева Алла Германовна
Рецензент
ст.преп., к.психол.н
Данилова Марина Викторовна

Санкт-Петербург
2018

Аннотация

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

В исследовании приняли участие подростки группы риска в количестве 111 человек, обучающиеся в 6-8 классах различных образовательных учреждений. Измерялись компоненты учебной мотивации и их связь с индивидуально-типологическими характеристиками. Методики исследования: «Сортировка предложенных суждений» (комплект «Мотивация»), авт. Козырев Ф.Н, «Мотивационные типы личности» М.Р.Битяновой, структурированное интервью. Результаты: выявлены статистические и качественные показатели, характеризующие общие и специфические черты учебной мотивации подростков группы риска, а также группы подростков «особого риска» с низким мотивационным статусом. Сформирована эмпирическая база эталонных показателей

Abstract

ACADEMIC MOTIVATION OF TEENAGERS FROM A SOCIAL RISK GROUP

The study involved at-risk adolescents, students of 6-8 classes of various educational institutions (N=111). The aspects of educational motivation and their connection with typological and individual characteristics were measured. Methods of research are "Sorting of the proposed judgments" (set "Motivation") by F. Kozyrev, "Motivational personality types" by M. Bityanova and structured interview. The results are: the statistical and qualitative indicators characterizing general and specific features of educational motivation of teenagers from a social risk group, as

well as the group of teenagers of "special social risk" with a low motivational status.
The base of empirical benchmarks was formed.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	6
1. Анализ проблемы учебной мотивации подростков группы социального риска.....	8
1.1 Учебная мотивация современных подростков в контексте возрастнo-нормативного развития.....	8
1.2 Подростки группы риска: понятия, классификации, психологические особенности развития.....	14
1.3 Учебная мотивация у подростков группы социального риска.....	21
Выводы по главе 1.....	23
2. Исследование особенностей учебной мотивации подростков группы социального риска.....	24
2.1 Организация исследования учебной мотивации.....	24
2.2 Методы изучения учебной мотивации, используемые в исследовании...	28
3 Результаты исследования учебной мотивации.....	34
3.1 Анализ результатов, полученных с помощью методики сортировки предложенных суждений (комплект «Мотивация»).....	34
3.1.1 Анализ согласия и значимости на выборках ГСР и ЭГ.....	34
3.1.2 Анализ дифференцированных показателей.....	43
3.2 Анализ результатов, полученных с помощью методики М.Р. Битяновой «Мотивационный тип личности».....	47
3.3. Результаты сопоставительного анализа «Группы особого социального риска» (ГОСР).....	51
3.3.1 Особенности учебной мотивации группы особого социального риска (ГОСР).....	51
3.3.2 Результаты структурированного интервью обучающихся группы социального риска (ГСР).....	55
Выводы.....	61
Заключение.....	65
Список использованных источников.....	67
Приложение А. Список суждений-карточек для методики Сортировки	

предложенных суждений (комплект «Мотивация»).....	71
Приложение Б. Показатели согласия и значимости для выборок ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ЭГ, ГОСР.....	74
Приложение В. Список-схема вопросов для стандартизированного интервью.....	76

ВВЕДЕНИЕ

Учебная деятельность для школьников на разных возрастных этапах имеет различный смысл. Наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания связаны с отсутствием мотивов к получению образования у основной массы учащихся подросткового возраста. Выявление характера учебной мотивации и смысла учения особенно у школьников в подростковом возрасте играет решающую роль в определении методов психолого-педагогического влияния на учеников. Как правило, наибольшую сложность представляют учащиеся с педагогической запущенностью, демонстрирующие отсутствие мотивации к учению.

Проблема учебной мотивации является одной из центральных задач психологического обеспечения современного образовательного процесса. Содержание мотивов учебной деятельности и методы их формирования сегодня претерпевают значительные изменения в связи с тем, что в социальной ситуации развития современного поколения детей и подростков появились новые акценты. К ним относятся разнообразный спектр факторов, сгруппированных по разным основаниям:

- медико-биологическим: за последние 15 лет диагностированы серьезные диспропорции в психофизиологическом развитии детей и подростков по сравнению поколением детей 20-летней давности;
- социально-экономическим: увеличение числа детей-сирот, детей из неполных семей, из асоциальных семей, а также тех, кто в силу жизненных обстоятельств подвергаются негативным социальным воздействиям;
- психологическим: рост невротизации, отчужденности, сложностей в общении с ровесниками и взрослыми;
- педагогическим – несоответствие образовательных программ, требований интересам и особенностям ребенка [29]

Каждый из этих факторов представляет собой риск для нормосообразного

развития, создает трудности в обучении, имеет специфику психолого-педагогической коррекции.

Выбор темы обусловлен ее высокой актуальностью для современного образовательного процесса, ориентированного на создание индивидуально значимых условий развития и социализации детей и подростков. Эта личностно-ориентированная позиция педагога-исследователя, психолога-консультанта, приобретает особую значимость в условиях психолого-педагогического сопровождения учащихся группы социального риска. Мы в своем исследовании обратили внимание на данную категорию в аспекте социально-обусловленных факторов и обстоятельств жизни подростков группы риска, чтобы по этим основаниям выявить ресурсы, возможности и риски при оказании им психолого-педагогической поддержки. В этом плане учебная мотивация рассматривается нами как широкий личностно-значимый феномен, ресурс самоизменения и предмет тончайшей работы профессионала-психолога и педагога.

1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

1.1 Учебная мотивация современных подростков в контексте возраст- нормативного развития

В данной работе в качестве опорного будет использовано определение А.С. Обухова, объясняющее мотив как «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, за которыми стоят потребности личности во всем их многообразии (от биологических до социальных)» [18, С.415].

Исследованием учебной мотивации в разное время занимались: Л.И.Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Г.И. Щукина, П.М. Якобсон и др. Доказано, что мотивация является одним из основных факторов успешного обучения.

Л.И. Божович при исследовании отношения школьников к учению пришла к выводу, что важнейшим элементом, который раскрывает сущность данного отношения, является совокупность мотивов, определяющая учебную деятельность. Под мотивом учения автор понимает то, ради чего ребенок учится, что его побуждает учиться [4]. Согласно Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, учебная деятельность должна побуждаться «адекватными мотивами», под которыми подразумеваются мотивы приобретения обобщенных способов действий, т. е. «мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [21, С.205].

С момента поступления в школу ребенок становится субъектом учебной деятельности. Понимание смысла учебной деятельности и его значимости для

обучающегося не происходит автоматически в процессе усвоения знания. Личностный смысл учения опирается на систему ценностей, транслируемую школьнику окружением (семьей, обществом в целом), и может быть различен в разные периоды обучения [12].

Исследования показывают, что современные подростки (13-15 лет) менее удовлетворены своей учебной работой, чем юноши (16-17 лет) [13]. Структура жизненных смыслов подростков и юношей состоит из экзистенциально-гедонистических смыслов (направленность на получение удовольствий, поиск свободы при игнорировании значимости семьи), статусных смыслов (направленность на успех, карьеру, значимость в обществе при игнорировании альтруистических ценностей), смыслов самосовершенствования (направленность на самореализацию и самопознание при игнорировании ценностей общения) [13].

Важнейшим аспектом современного обучения, по мнению А.К. Марковой [22], является формирование мотивации учения. Она складывается из множества факторов, среди которых: общественные идеалы, смысл учения, его мотивы, цели, эмоции, интересы и проч. В основе мотивационной сферы лежит смысл учения, от которого зависит направленность школьника, т. е. его мотивы учения. Мотивационную сферу учения можно, в целом, определить следующими моментами: характер самой учебной деятельности школьников, развернутостью и зрелостью ее структуры, сформированностью ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самооценки и самоконтроля), взаимодействие с другим человеком в ходе учения, личный смысл учения, характер мотивов учения, зрелость целей, особенности сопровождающих процесс учения эмоций.

М.Р. Битянова предлагает выделять мотивационные типы личности и в соответствии с ними организовывать деятельность учащихся. Она выделяет следующие мотивационные типы личности: «Активист», «Карьерист»,

«Испытатель», «Творец», «Проектировщик», «Исследователь». Для каждого типа выделена ведущая потребность и ценностное отношение к знанию, основные словесные «формулы», отражающие ведущие потребности каждого мотивационного типа и предпочтительные формы презентации [3, 2]

Так, ведущая потребность «Активиста» — в социальном признании, уважении. Знание воспринимается как способ достижения определенного места в системе межличностных отношений. Ведущие потребности «Активиста» можно выразить такими формулировками, как: «увлечь», «сообща доказать», «сделать вместе», «помочь другим» «изменить». Предпочтительными формами презентации являются пресс-конференция, ролевая игра, информационный лист [3].

Для «Карьериста» в качестве ведущей потребности определена потребность в достижении, самоутверждении, получении высокого результата. Знание понимается «Карьеристом» как средство возвышения, удовлетворения амбиций. Ведущие потребности определяются через формулировки, среди которых: «впечатлитель», «показать свои возможности», «доказать другим», «продемонстрировать преимущества», «получить», «усовершенствовать». Наиболее предпочтительны такие формы презентации, как публичный отчет, доклад, шоу, праздник, спектакль [3].

Ведущую потребность «Испытателя» можно определить как потребность в преодолении, испытании самого себя. Знание «Испытатель» определяет как личный вызов, как материал для саморазвития. Среди формулировок, описывающих ведущие потребности, можно найти: «проверить на прочность», «развить у себя», «понять про себя», «доказать себе», «опровергнуть». Формы презентации, предпочтительные для «Испытателя», - интеллектуальная игра, защита, пресс-конференция [3].

Для «Творца» ведущей потребностью является творчество. Знание данный мотивационный тип рассматривает как увлекательный процесс [2].

Ведущая потребность «Проектировщика» — в самореализации в

значимой, «взрослой» деятельности. Знание воспринимается как инструмент решения проектной задачи, знание — для дела. Ведущие потребности можно охарактеризовать следующими формулировками: «создать», «воплотить», «усовершенствовать», «внедрить», «предложить способ», «понять, как», «изменить», «пройти до конца», «осуществить». Для «Проектировщика» предпочтительные следующие формы презентации: мастер-класс, стендовый доклад [3].

У «Исследователя» ведущей потребностью является познание, исследование, открытие. Данный мотивационный тип определяет знание как самостоятельную ценность. Формулировки, отвечающие ведущим потребностям: «пройти до конца», «узнать неизвестное», «доказать», «понять, почему», «проверить предположение», «решить проблему». Предпочтительными являются такие виды презентации, как дискуссия, пресс-конференция, интеллектуальная игра, защита на ученом совете [3].

Существует обобщенная классификация, включающая следующие группы мотивов учебной деятельности:

1. Мотивы, заложенные в учебной деятельности:

- 1) мотивы, связанные с содержанием учения: стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.;
- 2) мотивы, связанные с процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. учащегося увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности:

- a) широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание

подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствование;

- б) «узколичные» мотивы: стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация); отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей) [26, С.38].

Другая классификация, построенная на типах направленности личности, делит все мотивы на два вида: познавательные и социальные. Познавательные мотивы проявляются в случае, если ученик демонстрирует направленность на содержание предмета. Социальные мотивы отражают направленность на другого человека в процессе обучения.

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь несколько уровней. Так, познавательные мотивы разделяются на: широкие познавательные мотивы, понимаемые как направленность на новую информацию, учебно-познавательные мотивы, т. е. направленность на усвоение способов получения знаний, запоминания и мотивы самообразования — направленность на добывание новых знаний для построения программы самосовершенствования. Среди уровней социальных мотивов можно выделить: широкие социальные мотивы, проявляющиеся как долг, ответственность, осознание социальной значимости учения, узкие социальные – позиционные – мотивы, отражающие стремление занять какую-либо позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, а также мотивы социального сотрудничества, понимаемые как ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими [31].

В своем становлении мотивы и их уровни проходят некоторые этапы. Сначала актуализируются привычные мотивы, и на их основе ставятся новые цели. Положительное подкрепление при реализации выбранных целей

приводит к появлению новых мотивов. Далее различные мотивы соподчиняются, выстраиваются в иерархию, а у мотивов появляются новые качества (содержательные, связанные с характером учебной деятельности, и динамические, связанные с психофизиологическими особенностями ребенка) [31].

В средней школе школьники уже способны осознавать свою учебную деятельность, ее мотивы, задачи, способы и средства. Подросток готов к каким-либо видам деятельности, которые делают его более взрослым в собственных глазах. Такая готовность может стать одним из мотивов учения подростка [16].

Укрепляются как широкие познавательные мотивы, так и учебно-познавательные, т. е. появляется интерес к способам приобретения знаний. Существенного развития достигают процессы целеполагания: подросток способен поставить себе как одну цель, так и их последовательные, т. е. появляется интерес к способам приобретения знаний. Подросток стремится к самостоятельным формам учебной работы, наблюдается интерес к методам научного мышления [31].

Особую значимость для ребенка приобретают знания, позволяющие занять значимое место среди сверстников. В подростковом возрасте особенно много усилий прилагается к осваиванию научных, художественных и житейских знаний через усвоение опыта значимых близких и самостоятельные поиски необходимой информации. Эрудированный подросток будет пользоваться авторитетом у одноклассников и друзей, и это также будет побуждать его получать новые знания.

Итак, учебная мотивация формируется с того момента, как он стал субъектом обучения, т. е. с момента поступления в школу. Отмечено, что мотивация является одним из основных факторов успешного обучения. Выяснено, что в развитии личности школьника мотивы претерпевают изменения, и в разные возраста мотивы учения могут быть разными. Учебная

мотивация состоит и учебных мотивов, которые зависят от социального окружения ребенка, культуры и других аспектов. Представлены классификации учебных мотивов: связанная с местом мотива в учебной деятельности и вторая, в основе которой направленность ребенка в процессе обучения (на предмет или на другого человека). Последняя классификация также подразумевает наличие нескольких уровней развития мотивов: широкие, учебно-познавательные и мотивы самообразования в становлении познавательных мотивов, а также широкие, позиционные, мотивы социального сотрудничества — в рамках социальных мотивов [31].

1.2 Подростки группы риска: понятия, классификации, психологические особенности развития

Для анализа характеристики подростков группы риска следует обратиться к понятию группы социального риска в целом. Социальным риском считается способность восприятия индивидуумом или группой неблагоприятных условий среды в зависимости от субъективных личностных особенностей и возможностей [15]. Обобщение определений позволяет выделить общие характеристики социального риска. Во-первых, они не являются следствием причин, обусловленных природными или технологическими процессами, а также индивидуальными биологическими и поведенческими особенностями отдельных индивидов. Во-вторых, риски такого вида рассматриваются как опасность, возникающая и проявляющаяся в рамках социальной сферы общества и которая может отрицательно сказаться на жизнедеятельности отдельных социальных групп. В-третьих, данный риск рассматривается в связи с социальными изменениями, как результат

несоответствия действий субъекта и объекта риска изменениям социальной среды [7].

Существуют классификации, отражающие факторы аномалий личного и психического развития подростков (т. е. факторы попадания их в «группу риска»). К таковым факторам относятся: дисгармоничная семья (семьи, где один из членов страдает нервно-психическим расстройством или химической зависимостью; собственно дисгармоничная семья; семья, где практикуется неправильный тип воспитания); соматические заболевания и возможные травмы; неблагополучная ситуация в отношениях подростка со сверстниками [25].

Понятие «группа риска» появилось в советский период именно в контексте приоритета общественных интересов. Оно позволяло выделять категории людей, семей и т.п., поведение которых могло представлять потенциальную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым социальным нормам и правилам [14]. Г.А. Овчинникова описывает понятие группы риска как «разбалансировку отношений в семье, школе, со сверстниками и с самим собой» [19, С.90]. С юридической точки зрения, к группам социального риска относится любое социальное сообщество, способствующее возникновению, развитию и реализации антиобщественного поведения несовершеннолетних [17].

Определяя категорию «дети группы риска», можно рассмотреть следующие точки зрения. Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева характеризуют детей группы риска как категорию детей, «которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних» [20, С. 53]. С социально-экономических позиций детей группы риска можно определить как детей, периодически нарушающих установленные социальные нормы. К

обучающимся группы социального риска можно отнести школьников, которые в силу разных причин имеют низкую мотивацию к учебе и игнорируют общепринятые нормы поведения [11]. Выделяя из всей группы риска подростков, А.Н. Шилова предлагает такое определение: «это категория людей, чье социальное положение по тем или иным критериям не имеет стабильности, кому практически невозможно в одиночку преодолеть те трудности, которые возникли в их жизни и в результате приводят к потере социальной значимости, и иногда и биологической гибели» [33, С. 70].

В психолого-педагогической науке предложено несколько классификаций детей и подростков группы риска. Например, к группе риска можно отнести такие категории детей, как: дети с проблемами в развитии, не имеющие явной патологии; дети, по разным причинам, оставшиеся без родителей; дети из асоциальных, криминальных и неблагополучных семей; дети из семей, которые нуждаются в экономической и социальной поддержке; дети с признаками социальной и психологической дезадаптации [14].

Другая классификация представляет категории детей, которых можно отнести к группе риска: трудные и педагогически запущенные дети; дети с ЗПР; дети с девиантным поведением [23].

Делая обобщения, отметим, что социальный риск возникает в рамках социальной сферы, развивается внутри нее и может угрожать жизнедеятельности отдельных социальных групп. Группой социального риска является сообщество, чье поведение негативно влияет на общество, а также группа, находящаяся под влиянием негативных факторов, нарушающих нормальное функционирование. К детям группы риска относятся дети, которые в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям, которые могут стать причиной их дезадаптации. Дезадаптация является нарушением взаимодействия человека с социальной средой, которое характеризуется невозможностью осуществления

своей позитивной роли, которая соответствует его возможностям. Школьная дезадаптация понимается как невозможность обучаться и адекватно взаимодействовать с окружающими в среде, где существует ребенок, при условии интеллектуального развития в пределах нормы.

Наиболее общей характеристикой подростков группы риска является социально-психологическая дезадаптация. Под социально-психологической дезадаптацией следует понимать психическое состояние человека (чаще – ребенка, чем взрослого), при котором психосоциальный статус личности не соответствует новой социальной обстановке, что затрудняет или вовсе отменяет возможность приспособления.

М. Раттером социальная дезадаптация, или нарушение поведения, определяется как некое состояние, главная проблема которого заключена в появлении неодобряемых форм поведения, характеристики которых связаны, во-первых, с плохими отношениями с другими детьми (проявляется в драках, ссорах, агрессивности, демонстративном неповиновении, разрушительных действиях, неповиновении) и, во-вторых, могут включать антиобщественные поступки (воровство, прогулы и проч.) [27].

Из общей дезадаптации можно выделить конкретно школьную дезадаптацию, определяемую как невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружающими в условиях среды, в которой он существует, при наличии нормального уровня интеллектуального развития ребенка [29].

Такая категория детей, как дезадаптированные дети (дети с отклоняющимся (девиантным) поведением), характеризуется агрессивным поведением, конфликтами с учителями и сверстниками, употреблением алкоголя и наркотиков, совершением правонарушений, непосещением школы, бродяжничеством, попытками суицида [14].

Социальная дезадаптация детей группы риска сопровождается

неуспеваемостью, отношения с родителями и учителями ухудшаются, поведение нарушается. Подростки прибегают к употреблению психоактивных веществ, уходу от реальности, в т.ч. суицидам. Среди особенностей школьной дезадаптации детей группы риска можно выделить: нейрофизиологическую истощаемость, неусидчивость, эмоционально-волевою незрелость, отставание в предметных знаниях, а также отсутствие дополнительных социально-психологических ресурсов, необходимых для компенсации переживания социального стресса и снижения эмоционального напряжения. По данным исследования Г.А. Овчинниковой, основными характеристиками социально-психологической дезадаптации можно считать неуспешность в учебной деятельности и в межличностных отношениях со сверстниками [19].

Составляя характеристику детей группы риска, следует упомянуть о трудностях во взаимоотношениях с окружающими, поверхностности чувств. Такие дети также характеризуются нарушениями в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), у них высокий уровень тревожности и агрессивности [20]. При этом, исследования показывают, что основное развлечение детей группы социального риска — пойти погулять с друзьями.

Личностные характеристики детей группы социального риска представляют особый исследовательский интерес. Науке известны данные о том, что с возрастом и повышением образовательного уровня увеличивается объем осознаваемого в себе - повышается когнитивная сложность образа "Я". При этом, для несовершеннолетних правонарушителей наиболее значимыми оказались гуманистические качества, среди которых на первых местах: доброта, отзывчивость, понимание. Далее по значимости идут нравственные (честность, справедливость), коммуникативные (застенчивость, общительность), практические (лень, трудолюбие) и интеллектуальные (ум, любознательность, глупость). Авторы выдвигают предположение, что высокая

значимость гуманистических качеств у правонарушителей вызваны дефицитом теплых, человеческих отношений в их жизни, что могло послужить толчком к противоправному поведению [1]. В исследовании И.В. Железновой было выяснено, что подростки "группы риска" имеют завышенный неустойчивый уровень самооценки и завышенный уровень притязаний [6].

Дети из неблагополучных семей имеют ряд характеристик. Среди наиболее часто встречаемых акцентуаций характера — тревожная, застревающая, экзальтированная. Дети из неблагополучных семей не удовлетворены своей социальной ролью в обществе и семье, будущее неопределенно. Регистрируемый тип детско-родительских отношений — разрешающий, попустительский. Также чаще регистрируется агрессивное поведение, связанное с вербальной агрессией со стороны родителей [28].

Подростки, находящиеся в группе риска по семейным обстоятельствам, не имеют принятых в обществе ценностей таких, как: творчество, познание, активная деятельность в жизни. Они убеждены в собственной ненужности, невозможности добиться чего-либо в жизни своими силами, умом или талантом. Среди социально одобряемых ценностей ведущей у детей группы риска является счастливая семейная жизнь, материальное благополучие, здоровье. Тем не менее, данные ценности представляются подросткам недоступными, что порождает внутренний конфликт — один из источников стресса. Несмотря на важность семьи, дети группы риска эмоционально отвержены родителями, а также они проецируют на себя неудачную жизнь семьи, в которой росли [20].

У подростков, склонных к зависимостям, усиливается механизм рационализации — интеллектуальное оправдание аддикции. В случае с Интернет-зависимостью мышление приобретает магические формы: появляются фантазии о собственном могуществе или всемогуществе

Интернета. Мысли и разговоры о зависимости начинают преобладать. Поведение Интернет-зависимого подростка приобретает защитно-агрессивные формы, нарастают признаки социальной дезадаптации [8]. В рамках Интернет-зависимости также выделяется киберкоммуникативная зависимость, связанная с патологической потребностью в общении через социальные сети.

Следует также отметить, что подростки группы социального риска по ряду причин более склонны к употреблению психоактивных веществ, таких как алкоголь, никотин (курение). По данным медицинских исследований, у подростков алкоголизм, в среднем, формируется через 1-3 года после начала систематического употребления алкоголя, что в 3-4 раза превышает срок формирования алкозависимости у взрослых [9].

Обобщая, отметим, что основной характеристикой подростков группы риска является дезадаптация, они обладают трудностями во взаимодействии с окружающими, агрессивны и тревожны. Сфера самосознания нарушена, самооценка и уровень притязаний неустойчивы, завышены. Группа риска может быть связана с семейным фактором. В этом случае агрессивное поведение ребенка может быть связано с адресованной ему со стороны родителей вербальной агрессией. Другой характеристикой детей группы риска является нарушенная система ценностей, и обучение занимает в данной системе не лидирующие позиции. У склонных к разного рода зависимостям подростков нарушена критика, объект зависимости становится центральным в иерархии ценностей, вся деятельность подростка связана с предметом зависимости. Также отмечается склонность к употреблению психоактивных веществ, при том, что зависимости от них у подростков формируются раньше, чем у взрослых людей.

1.3 УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

Опираясь на определения, данные в Параграфе 1.1, отметим, что физиологически подростки группы социального риска не отличаются от подростков, не входящих в данную категорию. При этом, среди подростков группы социального риска может наблюдаться снижение показателей уровня интеллекта, в сравнении с детьми из благополучных детей. Также может наблюдаться и превышение данного уровня [28].

В ситуации, когда ребенок представляет группу риска в связи с расстройствами нервной системы и головного мозга, может наблюдаться снижение уровня мотивации учения [27].

Вне зависимости от обстоятельств, по которым подросток относится к группе риска, ценность обучения для него отсутствует. Чаще всего это подкрепляется историями успеха людей, которые учились плохо или не учились совсем. О том, каким образом были достигнуты успехи, подростки не задумываются. Освоение учебного материала сопровождается трудностями, среди которых грубое нарушение дисциплины (воровство, различные виды делинквентного поведения) [20].

Направленность интересов подростков искажена. В ситуации, когда социальный риск представляет семья, ребенок стремится проводить время подальше от дома [20]. Для Интернет-зависимого подростка доступ к глобальной сети приобретает сверхценное эмоциональное отношение. Желание постоянно находиться в Интернете преобладает настолько, что ребенок может проявлять изобретательность, упорство, а спутником такого поведения зачастую является ложь [8].

Дети, находящиеся в группе социального риска, чаще всего обучаются в

Центрах образования, и на их учебную мотивацию одновременно влияют два фактора: 1) условия образовательного учреждения, социализирующегося на обучении таких учащихся и 2) актуальный и прошлый опыт их жизни, часто наполненный сложными переживаниями. Подростки, обучающиеся в Центрах образования уже, как правило, были исключены из предыдущих образовательных учреждений в связи с девиантным или делинквентным поведением, частыми прогулами и академической неуспеваемостью; дети приходят в ЦО на уроки, но живут в семьях, в которых тоже не всегда эмоционально благополучно. У детей и подростков, определенных в Интернат – за плечами комиссия по делам несовершеннолетних, которая признала, что семья по ряду причин не способна обеспечить ребенку условия для получения образования; Такие дети проживают в интернате в течение рабочей недели, в выходные, каникулы и праздники иногда посещают семью). Дети и подростки из детских домов были изъяты из семей, а родители лишены родительских прав. Дети находятся в ОУ постоянно.

Личностные особенности подростков, воспитывающихся в детских домах, описаны в литературе. Установлено, что подростки из детского дома лишены эмоциональной близости, поддержки, эмпатии в отношениях с воспитывающим лицом. Они слабо способны к саморегуляции, слабо выражено доверие к себе в интеллектуальной сфере и учебной деятельности [24].

Широко известны такие личностные особенности выпускников детских домов, интернатов, иных форм социальной опеки: несформированность жизненных планов, искаженность временной перспективы, слабо выраженная субъектная позиция в ситуациях совладания с трудностями, каждая из которых вносит свой «горький» вклад в систему мотивации к деятельности, в т.ч. учебной.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

К детям группы риска относятся дети, которые в силу определенных обстоятельств более других категорий подвержены негативным внешним воздействиям, которые могут стать причиной их дезадаптации. Личностные характеристики детей группы социального риска представляют особый исследовательский интерес. Особый интерес представляют особенности учебной мотивации в системе их социальной жизни.

Учебная мотивация подростков группы социального риска является сложной исследовательской и психолого-педагогической задачей. Являясь мощным стимулом развития личности, мотивация определяет направленность, систему перспектив, общую обращенность в будущее человека. Однако для подростков, имеющих в своей жизни трудный биографический опыт, учебная мотивация будет иметь специфические черты.

Важнейшим фактором, влияющим на конфигурацию мотивов учащихся группы социального риска, будут реальные условия и обстоятельства социального окружения ребенка, культуры семьи и помогающие возможности взрослых.

Исследования, посвященные социальной ситуации детей и подростков группы риска, показывают, что обычный спектр мотивов школьника: широких, учебно-познавательных и мотивов самообразования, социального сотрудничества может отсутствовать.

Исследованию социальных факторов, влияющих на учебную мотивацию подростков группы риска и связи их с возможными стимулами образовательной среды – задача прикладного характера, которая решается в данном исследовании.

2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Целью исследования явилось изучение содержательных и структурных характеристик учебной мотивации современных подростков группы социального риска.

Объект: подростки, обучающиеся 6-8 классов, по своим личностным характеристикам и социальным обстоятельствам жизни, относящиеся к группе социального риска (далее –ГСР).

Предмет: учебная мотивация подростков группы ГСР, ее структурные, содержательные характеристики и особенности.

Гипотезами исследования явились следующие:

- Учебная мотивация подростков ГСР по содержательным и структурным характеристикам будет в целом соответствовать параметрам возрастной нормы, но по степени силы мотивационных факторов, дифференцированности мотивационных предпочтений будет уступать подросткам, не относящимся к группе социального риска.
- Ведущими факторами, определяющими силу мотивации к учебе у подростков ГСР будут факторы ближайшего социального окружения, отвлекающие факторы и факторы оценки себя в будущем.

Задачи исследования включали:

1. Описать проблему исследования учебной мотивации современных подростков в контексте возрастнo-нормативного развития, а также в условиях влияния факторов социальных рисков;

2. Выявить факторы учебной мотивации подростков ГСР, а также общие и специфические содержательные ее особенности по сравнению со школьниками, не относящихся к группе социального риска;
3. Выявить типологические характеристики учебной мотивации подростков группы социального риска и связь этих особенностей с содержательными характеристиками учебной мотивации и учебных трудностей подростков ГСР;
4. Сформировать эмпирическую базу об эталонных показателях в сфере учебной мотивации современных подростков
5. Описать содержательные характеристики социальной ситуации развития, которые могут влиять на учебную мотивацию современных подростков, в т.ч. подростков ГСР.

Характеристика выборки и база исследования

Исследование проводилось в течение 2016-2018 гг. В нем приняли участие 111 обучающихся различных образовательных организаций г. Санкт-Петербурга. Участники были определены в 2 выборки: группа социального риска (ГСР), эталонная группа (ЭГ).

В выборку ГСР вошли 65 человек: 24 девочки, 35 мальчиков, 6 без указания пола. Из них 31 человек обучается в Центре образования (далее –ЦО), 34 — в Интернате. Среди них: обучающихся 6-х классов — 13 человек, 7-х классов — 27 человек, 8-х классов — 25 человек.

В выборку, составившую эталонную группу (ЭГ) вошли 46 человек: 20 девочек, 26 мальчиков. 26 человек обучается в средней общеобразовательной школе, 20 — в гимназии. Среди обучающихся 6-х классов — 10 человек, 7-х классов — 17 человек, 8-х классов — 19 человек.

Эталонная группа подбиралась с использованием метода экспертных оценок, проводимых педагогами. Педагогам-предметникам и классному

руководителю предлагалось выбрать высоко замотивированных, по их мнению, к учебе учеников, принимая во внимание не только фактическую успеваемость, сколько их активность в учебной, внеурочной, внешкольной деятельности.

Ниже приведем описание **социальной ситуации развития** обучающихся, составивших исследуемую группу ГСР.

В Центре образования (ЦО) обучаются дети и подростки, исключенные из предыдущих образовательных учреждений по различным причинам: низкая успеваемость, частые прогулы, проблемы с поведением девиантного и деликвентного характера. Большинство детей стоит на учете в детской комнате полиции, комиссии по делам несовершеннолетних. Обучающиеся проживают в семьях, часто в полных семьях один или оба родителя имеют зависимость или судимость, также есть ребята с неполной семьей (воспитывает один из родителей или опекун, чаще бабушки). Классы в ЦО представлены небольшими группами до 10-12 человек. Обучение организовано в первой половине дня, также с детьми проводятся профилактические и коррекционные занятия с педагогами-психологами во второй половине дня.

По данным социального паспорта ЦО, на год исследования в образовательном учреждении обучались:

- подростки, состоящие на учете в отделе по делам несовершеннолетних (ОДН);
- группа подростков, состоящих на внутришкольном контроле (ВШК);
- подростки, находящиеся в социально опасном положении;
- опекаемые учащиеся;
- учащиеся из приютов и социальных учреждений, находящиеся на временном проживании;
- дети, (подростки)-инвалиды;
- дети и подростки из многодетных семей и неполных семей;
- дети и подростки из семей где родители инвалиды;
- дети и подростки из семей где родители, злоупотребляют алкоголем и

иными психоактивными веществами.

В Интернате обучаются дети и подростки, чьи семьи не справляются со своими родительскими обязанностями, в т.ч. лишены родительских прав по решению комиссии по делам несовершеннолетних. Причины, по которым родители не справляются, быть разные: многодетные семьи, семьи мигрантов, малоимущие, в семье есть люди с зависимостью, тяжелым заболеванием и т. д. Обучающиеся находятся в интернате в течение рабочей недели (с понедельника по пятницу), на выходные возвращаются домой. В первой половине дня организовано обучение, ответственность за детей несет классный руководитель, во второй — свободное время, подготовка к занятиям, ответственность за детей несут воспитатели. Классы организованы по 25-30 человек. Психологическая служба представлена психологом, социальными педагогами. Социальный паспорт подростков из Интерната по большинству позиций сходен с Социальным паспортом ЦО, однако в силу интернатного проживания, частота взаимодействия с семьями у обучающихся значительно меньше.

Исследование проходило в три этапа:

1. Ориентировочный. Подбирались методики исследования. Уточнялись характеристики обучающихся, их социальной ситуации развития, особенности образовательного процесса ЦО и Интерната. Проводился пилотаж процедуры проведения методик СПС и формализованного интервью.
2. Констатирующий. В период с октября 2016 по декабрь 2017г во всех школах с учащимися проведены методики как в ГСР, так и в ЭГ.
3. Аналитико-обобщающий. Проводилась математико-статистическая обработка данных и интерпретация полученных результатов.

2.2. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ИССЛЕДОВАНИИ

Для реализации задач исследования нами были выбраны следующие методики:

1. Сортировка предложенных суждений (комплект «Мотивация»), Ф.Н.Козырев [10, С.39-42]
2. «Мотивационный тип личности» М.Р.Битяновой [2, 3]
3. Формализованное интервью с обучающимися ГСР (приложение В)

Методика Сортировка предложенных суждений (СПС) «Мотивация» позволяет осуществлять многофакторную количественную оценку уровня мотивированности школьника к обучению, проводить сравнение учебных групп между собой и выявлять проблемные группы с возможностью детальной диагностики отклонений от фона. Данная методика представляет собой вариант Q-сортировки.

Процедура тестирования осуществляется путем раскладывания респондентом в соответствии с предложенной схемой набора пронумерованных карточек, содержащих 40 высказываний. По инструкции, участникам предлагается разложить карточки сначала на 3 группы, затем на 5 и на 7. Количество карточек в каждой группе на заключительном этапе должно соответствовать 2-4-8-12-8-4-2. На бланк (Рис.1) необходимо выписать номера карточек (изображены на обратной стороне) в соответствующий группе столбик.

Рис. 1. Пример бланка для методики СПС «Мотивация»

Список перелагаемых для сортировки суждений-карточек представлен в Приложении А.

Интерпретация осуществляется в несколько этапов и включает оценку количественных и качественных показателей.

На первом этапе оцениваются показатели «согласия» и «значимости» по каждому из 40 суждений. Полученные индивидуальные распределения суждений, отражающие личностный взгляд респондента на проблему, количественным образом сравниваются между собой путем графического анализа, частотного анализа и методом корреляционного анализа. Количественная оценка близости или соответствия комплекса личностных представлений некоторому идеалу (или эталону) осуществляется одним числом (показателем коэффициента корреляции), именуемому в терминах данной методики «соответствием с эталоном». Для этого в качестве эталонного распределения используются данные, полученные по этой методике от эталонной группы респондентов (в нашем случае — ЭГ).

Аспектный анализ проводится по 6 дифференцированным показателям (в терминах данной методики - факторам): целеустремленность, устойчивость против отвлекающих факторов, комфортное самочувствие в среде сверстников, устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости, комфортные отношения

с учителями и руководством, стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки. Дифференцированные показатели (факторы) вычисляются согласно ключу [10]:

$$\Phi 1: \text{№}2\text{-№}10\text{+№}17\text{+№}24\text{-№}30\text{+№}34\text{-№}40\text{-}4; \quad (1)$$

$$\Phi 2: \text{№}2\text{+№}5\text{-№}14\text{-№}15\text{-№}19\text{-№}26\text{+№}33\text{+}4; \quad (2)$$

$$\Phi 3: \text{№}8\text{+№}23\text{-№}27\text{+№}32\text{-}8; \quad (3)$$

$$\Phi 4: \text{№}4\text{-№}6\text{-№}7\text{+№}9\text{-№}11\text{-№}36\text{+№}38\text{+}4; \quad (4)$$

$$\Phi 5: \text{№}8\text{+№}9\text{+№}16\text{-№}20\text{-№}29\text{-}4; \quad (5)$$

$$\Phi 6: \text{№}3\text{+№}15\text{-№}21\text{+№}28\text{+№}32\text{-}12. \quad (6)$$

Математико-статистическая обработка. Полученные данные рекомендуется обрабатывать в программе MS Office Excel или IBM SPSS. Для данного исследования были посчитаны средние значения приведенных баллов (от 1 до 7) и сумма квадратов неприведенных баллов (от -4 до 4, где нейтральная оценка принята за 0) для каждой карточки. Далее для каждой группы (ГСР, Интернат, ЭГ) был составлен график, демонстрирующий групповые паттерны. На оси X представлен индекс значимости, рассчитываемый как сумма квадратов, на оси Y — индекс согласия, рассчитываемый как среднее значение (Рис. 2).

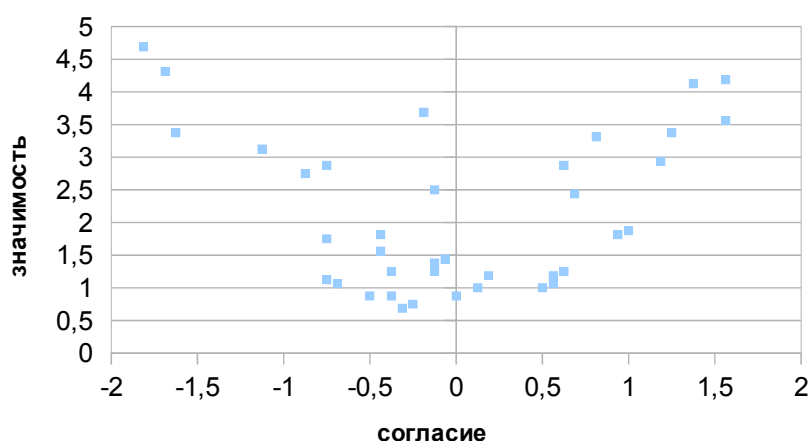


Рис. 2. Пример графика визуализации групповых паттернов

Составление подобного графика позволяет обозначить зоны индифферентности, консолидации (зона согласия и несогласия), конфликта (Рис. 3). В зону индифферентности входят суждения, значимость которых ниже 2. Зоне согласия принадлежат суждения, значимость которых превышает 2 включительно, а согласие превышает 5,2 включительно. В зону несогласия входят суждения, значимость которых превышает 2 включительно, а согласие меньше 2,8 включительно. Зона конфликта состоит из суждений, значимость которых превышает 2 включительно, а согласие находится в пределах от 2,8 до 5,2 [10].

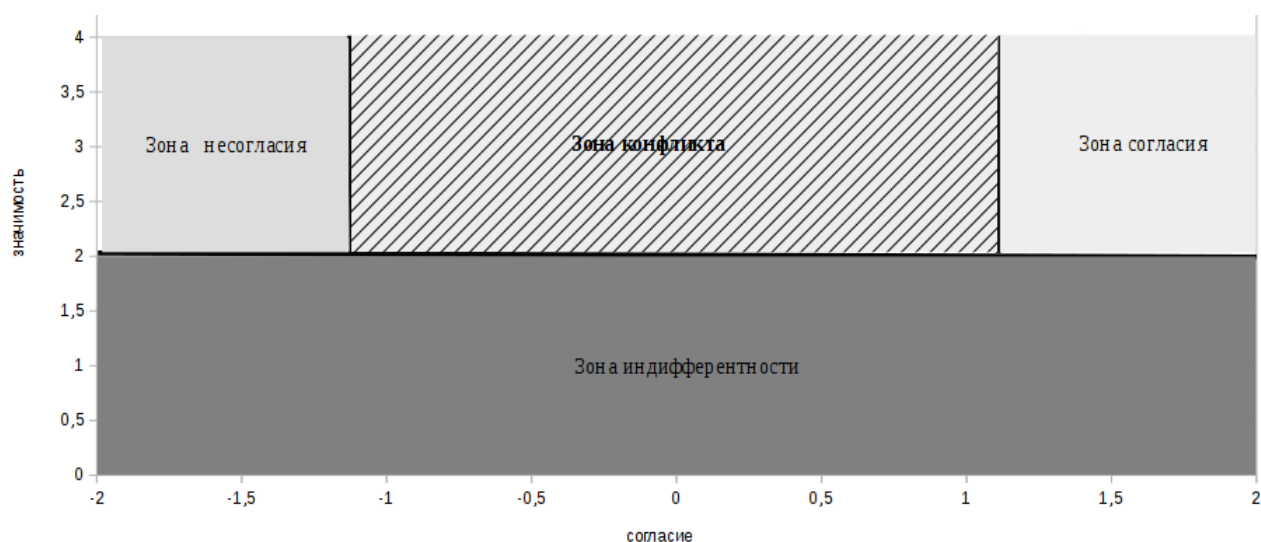


Рис. 3. Параметрический способ визуализации групповых паттернов

Основным преимуществом данного метода является получение распределенных нормально данных, т. к. это изначально заложено в способ раскладки карточек.

Методика М.Р. Битяновой «Мотивационный тип личности» позволяет выявить структуру мотивации личности, выделить ведущий мотивационный тип. Автор выделяет следующие типы: «активист», «карьерист», «испытатель»,

«творец», «проектировщик», «исследователь». Для каждого типа выделена ведущая потребность и ценностное отношение к знанию, отвечающие каждому типу словесные «формулы», а также предпочтительные формы презентации. Более подробное описание мотивационных типов личности представлено в Параграфе 1.1.

Методика представлена набором из 48 вопросов, на которые необходимо дать ответ «да» или «нет». Подсчитываются только ответы «да». Все вопросы соответствуют одному из 6 мотивационных типов, также есть контрольная шкала. Числовые значения всех типов у каждого ребенка были проранжированы таким образом, что 1-й ранг присваивался типу с наибольшим количеством баллов.

Стандартизированное интервью, согласно психологическим и социологическим источникам [4, 5], подразумевает наличие детально разработанного вопросника и инструкции, в рамках которых действует интервьюер. Данный метод используется чаще всего для получения от каждого респондента однотипной информации, носящей дополняющий или уточняющий характер.

Метод интервью имеет несколько преимуществ над анкетой, среди которых: минимизация вопросов без ответа, возможность уточнения ответов, возможность наблюдения за невербальными реакциями респондентов, полнота и глубина получаемой информации.

Однако, выбранный метод обладает также и недостатками. Так, например, он подразумевает существенные затраты времени и необходимость в привлечении новых интервьюеров.

В данном исследовании метод стандартизированного интервью был выбран с целью исследования самых трудных аспектов неявной педагогической реальности: отношения с учителями, фрустрация на почве неуспеваемости, а также неспособность школы (учителей) решать конфликты. Для реализации

задач исследования была разработана форма и бланк фиксации интервью.

Мы предлагали пройти данную процедуру некоторым учащимся, которые по результатам двух методик выделились в группу особого риска (далее - ГОСР). По результатам интервью формировались окончательные выводы и дополнения об особенностях учебной мотивации ГСР. Перечень задаваемых вопросов и бланк представлен в Приложении Б.

Методы математико-статистической обработки

Для получения и обработки результатов исследования были использованы следующие методы:

1. Качественный анализ суждений (СПС «Мотивация»);
2. корреляционный анализ (r-Пирсона) (СПС «Мотивация»);
3. Сравнение средних с учетом стандартного отклонения (СПС, «Мотивация», «Мотивационные типы личности» М.Р. Битяновой);
4. Для определения достоверности различий использовались Н-Краскала-Уоллеса (СПС «Мотивация»);
5. Проверка квадратичности методом подгонки кривых (СПС «Мотивация»);
6. Контент-анализ (формализованное интервью).

3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

3.1 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ, ПОЛУЧЕННЫХ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ СОРТИРОВКИ ПРЕДЛОЖЕННЫХ СУЖДЕНИЙ (КОМПЛЕКТ «МОТИВАЦИЯ»)

3.1.1 Анализ согласия и значимости на выборке ГСР и ЭГ

При оценке результатов мы исходили из рабочей гипотезы о наличии некоторой степени единства взглядов среди учащихся ГСР и возможности выявления групповых паттернов по ряду аспектов учебной мотивации. В исследовательские задачи входило выявление степени консолидации взглядов в группе (индекс согласия), значимости (индекс значимости), разногласия (конфликтующих позиций) и зоны индифферентности (безразличия) как для каждого суждения, так и для шести факторов.

В Таблице 1 представлены результаты уровня согласия и значимости по каждому суждению для выборок ГСР, Интерната и ЭГ, на основании которых все суждения сгруппированы.

Обращают на себя внимание невысокие значения показателей значимости абсолютного большинства суждений. В выборках ГСР ни у одного из суждений нет балла значимости, превышающего 4,5. Это может быть первичным указанием на слабую дифференцированность предпочтений в сфере учебной мотивации учащихся ГСР.

На Рис. 4-6 приведены сводные результаты по комплекту «Мотивация», представляющие фигуры графического распределения ценностных выборов, полученные для трех выборок: ЭГ, ГСР (ЦО), ГСР (Интернат).

Таблица 1. Показатели согласия и значимости для выборок ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ЭГ (N=111)

№ суждения	ГСР (Интернат)		ГСР (Центр образования)		ЭГ	
	согласие	значимость	согласие	значимость	согласие	значимость
1	4,44	2,26	4,87	1,90	4,69	1,93
2	4,50	3,26	4,26	3,55	4,60	1,71
3	3,29	2,24	3,55	2,77	2,82	3,04
4	3,91	0,79	3,55	2,45	3,76	1,13
5	4,09	2,09	4,03	2,29	4,16	1,44
6	3,91	2,03	4,10	1,71	3,49	1,27
7	3,79	2,03	2,94	2,23	2,56	3,04
8	4,26	2,03	5,39	2,94	4,84	2,76
9	4,00	1,88	4,39	2,65	4,58	1,64
10	3,18	2,12	3,26	2,16	2,71	2,89
11	3,91	1,74	4,19	1,68	3,51	1,82
12	3,94	1,41	4,81	2,29	4,71	1,96
13	4,32	1,79	4,26	1,29	4,62	1,42
14	3,47	1,88	3,39	3,00	3,18	1,62
15	3,85	1,74	3,71	1,58	3,67	0,87
16	4,26	1,91	4,39	1,35	4,71	1,60
17	4,91	2,32	4,45	1,61	5,29	2,89
18	4,03	1,62	3,19	2,29	4,38	2,29
19	3,85	2,74	3,45	1,19	3,33	1,29
20	3,53	2,29	3,03	2,77	2,82	3,09
21	4,06	1,18	3,68	1,48	3,60	1,42
22	4,21	1,74	4,71	1,48	4,62	1,64
23	3,88	2,29	4,10	1,71	3,62	1,98
24	4,79	2,56	4,90	2,52	5,56	3,51
25	4,35	2,00	4,84	2,06	4,96	2,64
26	4,12	2,24	4,52	2,26	4,00	1,73
27	3,44	2,26	3,94	2,06	3,89	1,49
28	4,41	2,53	4,58	1,87	4,89	2,13
29	3,53	1,82	3,58	1,52	2,78	2,29
30	3,71	2,35	3,81	2,19	3,44	2,24
31	3,71	2,00	3,16	2,06	3,73	1,38
32	4,26	2,68	4,52	1,61	4,56	1,58
33	4,12	2,00	3,32	2,16	4,11	1,67
34	4,59	2,71	4,42	1,45	5,27	2,91
35	4,29	1,82	4,55	2,74	5,04	2,51
36	4,29	1,82	4,32	1,74	4,02	1,62
37	4,47	2,65	4,45	1,48	5,29	2,93
38	3,88	2,35	3,26	1,97	2,98	2,27
39	2,97	2,97	2,90	3,81	2,33	4,07
40	3,44	1,85	3,26	2,10	2,89	2,27

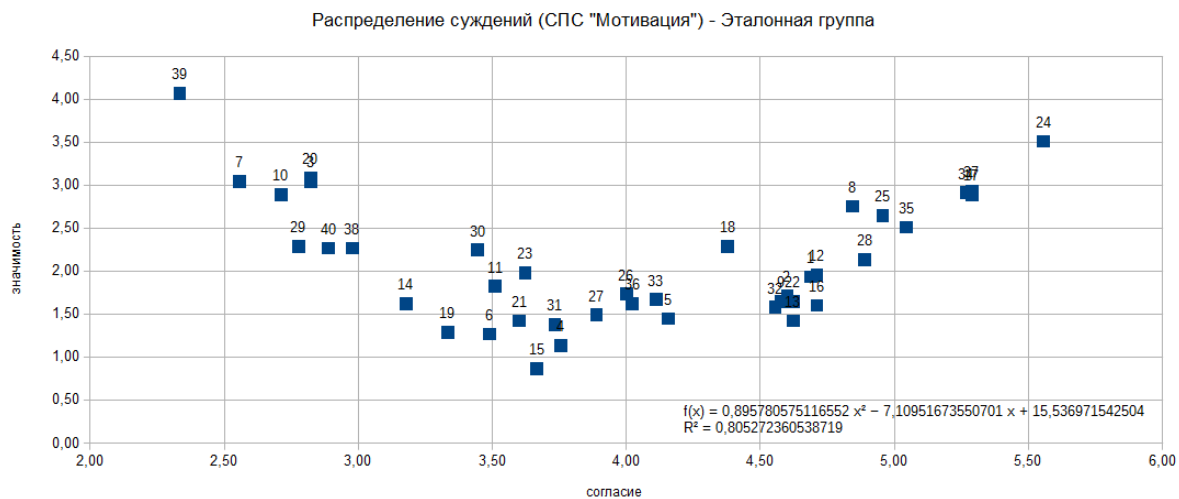


Рис. 4. Графическое распределение ценностных выборов для ЭГ (N=46)

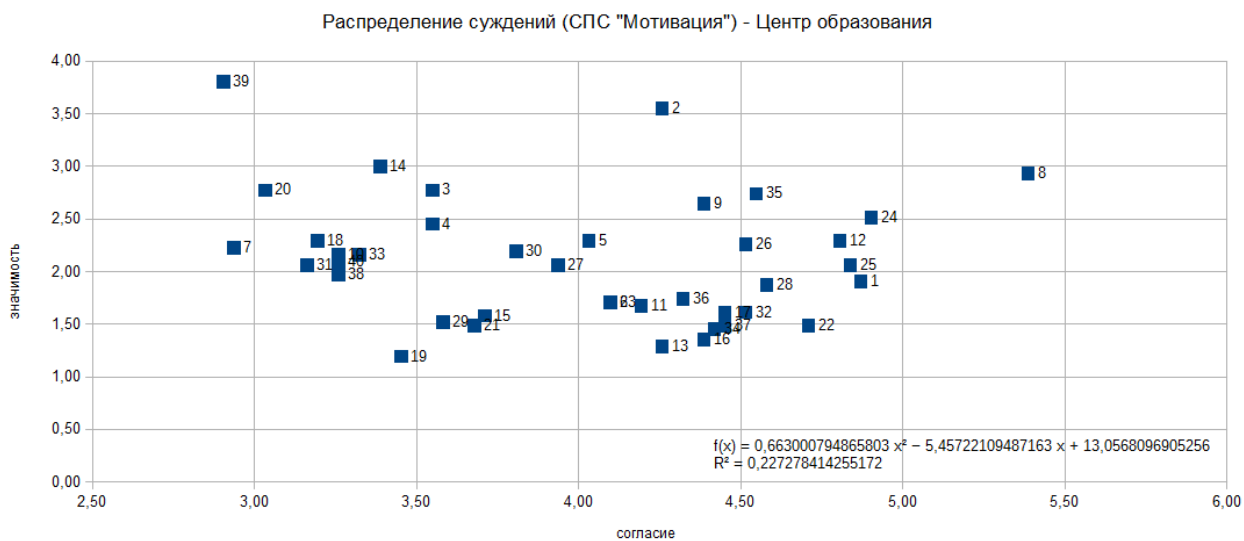


Рис. 5. Графическое распределение ценностных выборов для ГСР (ЦО)
(N=31)

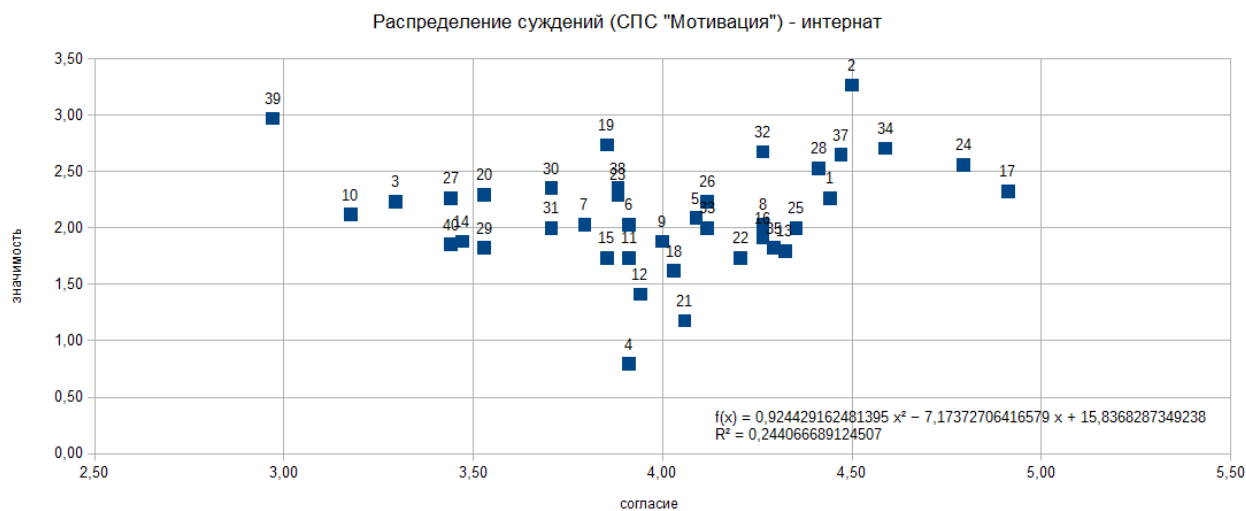


Рис. 6. Графическое распределение ценностных выборов для ГСР
(Интернат) (N=34)

Проверка на квадратичность показала, что для ЭГ сохраняется форма квадратичной функции ($R^2=0,8$), что подтверждает возможность использовать данные указанной выборки в качестве эталонной группы (ЭГ), а ее результаты – в качестве эталонных показателей по методике СПС «Мотивация» в возрастной группе старшего подросткового возраста.

Дальнейший содержательный анализ значимости, отражаемой групповыми паттернами в отношении тех или иных аспектов мотивации по каждому суждению мы проводили, исходя из сгруппированных данных по зонам (представлены в таблице 2). В ней по каждой выборке обозначены номера суждений, общие для всех (выделены шрифтом), на основании которых можно оценивать некоторые тенденции возрастной нормы, характеризующие учебную мотивацию старшего подросткового возраста.

Так, у обучающихся ЭГ и ГСР (Центра образования и Интерната) совпала только одна позиция в крайней точке (зона несогласия). Это суждение 39, отражающее значимость в школьной жизни живых социальных связей, несвязанность параметров «цифрового» (гаджеты) и социального благополучия. При этом фон эталонной группы отражает положительную личностную мотивацию ученика, уверенного в себе и в своем будущем

(несмотря на сложный подростковый возраст): суждения 7, 10 (крайнее несогласие) и суждения 17, 24, 34, 37 (решительное согласие). Например, 17: «Учиться придется всю жизнь. Лучше приучить себя к этому в школе», или 34: «Учиться трудно, но надо стараться: если сдался в школе, будешь сдаваться и во всем остальном». Для сравнения: в группе подростков социального риска три суждения (17,34,37) попадают в зону индифферентности. Т.е. возможность проявления собственных усилий и вложения каждодневного труда ради своего устойчивого будущего этими учащимися даже не рассматривается. Долгосрочные перспективы, отсроченное, но привлекательное будущее не входит в зону активного внимания подростков ГСР, не мотивирует их к учебе.

Таблица 2. Групповые паттерны: распределение суждений по зонам (методика СПС «Мотивация»)

Выборка	Зона индифферентности		Зона конфликта		Зона несогласия		Зона согласия	
	кол-во	№№ суждений	кол-во	№№ суждений	кол-во	№№ суждений	кол-во	№№ суждений
ГСР (Интернат) (N=34)	15	11, 13, 15, 16, 21, 22, 36*	24	3, 20, 25, 30	1	39	0	-
		4, 9, 12, 14, 18, 29, 35, 40		1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 17, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38				
ГСР (ЦО) (N=31)	18	11, 13, 15, 16, 21, 22, 36	20	3, 20, 25, 30	1	39	1	<u>8</u>
		1, 6, <u>17</u> , 19, 23, 28, 29, 32, <u>34</u> , <u>37</u> , 38		2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 18, <u>24</u> , 26, 27, 31, 33, 35, 40				
Эталонная группа (N=46)	22	11, 13, 15, 16, 21, 22, 36	11	3, 20, 25, 30	3	7, 10, 39	4	<u>17, 24, 34, 37</u>
		1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 19, 23, 26, 27, 31, 32, 33,		<u>8</u> , 18, 28, 29, 35, 38, 40				

Выявлены общие утверждения для всех выборок ГСР и ЭГ *в зоне индифферентности*. Они также представляет исследовательский интерес, т.к. являются отражением возрастной нормы, и свидетельствует об аспектах школьной жизни, которые неинтересны современному подростку, либо вытесняются из зоны его внимания не зависимо от актуальной социальной ситуации развития. Так, для подростков не значима высокая сосредоточенность при выполнении заданий (суждение 22) даже тогда, когда ее отсутствие приводит к снижению успеваемости (11, 36) и не имеет значение обстановка: школьная или домашняя (15, 21). Вероятно, что за подобным «равнодушием» к одному из основных требований индивидуальной учебной деятельности: активности и внимательности - у разных групп могут стоять разные причины. Требуется для каждой подгрупп дополнительные параметры в качестве возможных причин – от психофизической усталости – до состояния хронической фрустрации и эффекта «опустившихся рук».

Школа, ее образовательная среда как дополнительный ресурс развития также не обладает высокой значимостью для подростков (суждения 13, 16). Например, 13: «В нашей школе каждый может найти занятия по интересам, было бы желание», или 16: «Школа поощряет и развивает самостоятельность и инициативу»... В последнем случае речь может идти не об отсутствии мотивации к саморазвитию, а том, что предоставляемые школой условия не соответствуют запросам современных учеников, что в каждом конкретном случае требует уточнений.

Выявлены темы, по отношению к которым сверстники всех типов выборок занимают *конфликтующие позиции*. Это проблемы осознания личной ответственности в учебе (суждения 3, 30), например, 3: «Мне кажется, моя учеба больше нужна родителям, чем мне» или 30: «Мне в жизни пригодиться всего 2-3 предмета. Зачем тратить время на другие?». Также противоположно по оценкам влияние учителя на формирование желания учиться (суждения 20, 25). Например, 25: «Отношение к предмету зависит от учителя: если учитель

хороший, то и предмет будет нравиться». Таким образом, дилемма: «учится самому, принимая ответственность за этот выбор...или терпеть, когда тебя учат», и переживание этого противоречия само по себе отражает характерные для подросткового возраста этапы личностного самоопределения. Наиболее очевидной сферой такого переживания как раз является учеба.

Все остальные позиции, не совпавшие по месту их зонирования, далее интерпретировались в качестве **специфических особенностей учебной мотивации группы подростков социального риска**.

Наибольшее число суждений ГСР в обоих учреждениях попало *в зону конфликта* (24 в Интернате и 21 в ЦО). На этом фоне зоны определенного понимания своих предпочтений (согласие и несогласие) практически не представлены. Зона согласия обучающихся Интерната не представлена совсем, а в ЦО — одним утверждением.

Зона индифферентности ГСР обоих типов образовательных учреждений также многочисленна: Интернат — 15 суждений, ЦО — 18 суждений. Отметим, что и в ЭГ в каждой зоне есть утверждения. Так, в зоне несогласия их 3, в зоне конфликта — 11, в зоне согласия — 4, в зоне индифферентности — 22.

Рассмотрим совпадения в выборе суждений, отражающие **общие аспекты учебной мотивации ГСР** по двум выборкам (Интерната и ЦО).

В зоне индифферентности сходства представлены суждением 29: «Мне кажется, что руководство школы и учителя хотят от меня избавиться» (на выборке ЭГ данное суждение расположено в зоне конфликта). Для представителей ГСР не имеет значения отношение администрации школы к ним: «угроза исключения из школы» либо не актуальна (интернат, детский дом), либо уже есть опыт переживания таких ситуаций, либо в жизни этих подростков случались потери еще большего масштаба.

Сходства в зоне конфликта представлены девятью утверждениями. Их группировка показывает, что в классах, наполняемых учащимися ГСР, сами

ученики диаметрально противоположно относятся к таким задачам и дилеммам своей учебы, как:

- *выбор между стратегическими целями (учеба для будущего) и тактическими делами* (увлечениями, удовольствиями), например, суждение 2 «Главное сейчас - это учеба. Увлечения на втором месте». В среде ГСР около половины учащихся фактически не признают для себя наличие оптимистической временной перспективы, связанной с учебой «здесь и сейчас» (суждения 10, 24): 10 «Я не понимаю, как учеба поможет мне в будущем», 24 «Без образования трудно устроиться на хорошую работу»;

- *выбор в пользу созидательных продуктивных дел*, связанных с учением и привлекательными, но отвлекающими предложениями (суждения 31,33), например, 33: «Я стараюсь ограничить свое время в интернете»;

- *переживание неудовлетворенности* от того, что стремлению и желанию учиться *препятствуют люди*, которые таких целей для себя не ставят: 5 «Я не люблю тех, кто веселится на уроке и мешает другим заниматься», 27: «У нас в классе есть неприятные люди, и я из-за них не люблю ходить в школу»; наконец,

- переживание опыта собственной *несостоятельности и неуспешности*: 7: «Я все равно не смогу учиться лучше других, нечего и пытаться». (Для сравнения: суждение 7 в выборке ЭГ представлено в зоне уверенного несогласия).

Выявлен показатель, отличающий ГСР (ЦО) и других подгрупп, выраженное в утверждении 8: «Я бы не хотел учиться в другой школе. Моя школа меня устраивает». Оно представлено в зоне согласия на выборке ЦО, и является единственным суждением, относительно которого все учащиеся ЦО консолидированы. Данный пункт находится в зоне конфликта в выборке Интерната и ЭГ, т.е. школа с ее условиями неоднозначно воспринимается учащимися, которые привыкли к образовательному процессу как константному и воспринимают себя в нем так же устойчиво и вневременно.

Полагаем, что наличие пункта 8 в зоне конфликта может отражать среднестатистическую норму. Отношение к образовательному учреждению у учащихся-представителей ЦО, очевидно, обусловлено их социальной ситуацией: смена ОУ, приход в новую школу-центр образования после многочисленных «исключений» из других школ в восприятии большинства воспитанников ЦО ощущается как временная передышка. К сожалению, «выученная» привычка воспринимать собственную школьную жизнь как транзит, не формирует потребности ни в глубокой привязанности к стенам школы, ни потребности в рефлексии собственного вклада в учебу.

Таким образом, качественный анализ согласия и значимости суждений по СПС «Мотивация» показал, что можно выделить общие для выборок ЭГ и ГСР характеристики подростков, среди которых: низкая значимость сосредоточенности при выполнении учебных заданий, низкая оценка развивающих возможностей школьной (образовательной) среды в качестве факторов саморазвития. Неоднозначна среди сверстников оценка личной значимости собственных усилий в учебе и фактора влияния учителя на желание учиться. Представленные во всех выборках, вышеуказанные характеристики при дальнейшем уточнении могут рассматриваться как возрастная тенденция.

Для выборок Интерната и ЦО, представляющими общую выборку ГСР, также найдены общие характеристики. Так, низкой значимостью обладает отношение администрации и учителей школы к обучающимся. Проблемы выбора учебы в качестве стратегических целей в противовес увлечениям, отвлекающим факторам, и связанная с этим организация свободного времени, а также отношения со сверстниками демонстрируют высокую значимость, но противоположные содержательные выборы. Групповые паттерны ГСР в отношении временной перспективы и самооценки также отражают высокую конфликтность в выборе позиций.

В целом, наиболее отчетливо проявленным трендом в сфере учебной мотивации ГСР является переживание бесперспективности процесса обучения

для будущего или отсутствие данной темы в зоне внимания или актуального интереса. Следует отметить, что для ЭГ тема перспективности образования для собственного будущего, располагаясь в зоне согласия, является одним из ведущих мотиваторов.

3.1.2 Анализ дифференцированных показателей

Углубленный количественный анализ данных по методике СПС «Мотивация» проводился с помощью дифференцированных показателей (далее — факторов), уточняющих нагрузку (значимость) определенных аспектов социальной и школьной жизни, влияющих на отношение к учебе. Данными факторами являются:

1. интерес к учебе, понимание стратегической значимости учебы для своего будущего;
2. устойчивость против отвлекающих факторов;
3. комфортное самочувствие среди сверстников;
4. устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости;
5. комфортные отношения с учителями и администрацией;
6. стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки.

Значения по каждому фактору для выборок ЭГ и ГСР представлены в Табл.3.

Таблица 3. Значения дифференцированных показателей (факторов) учебной мотивации ГСР (Интернат) (N=34), ГСР (ЦО) (N=31) и ЭГ (N=46).

№	Название фактора	ГСР (Интернат)			ГСР (ЦО)			ЭГ		
		ср. знач	стд. отклон	дисперсия	ср. знач	стд. отклон.	дисперсия	ср. знач	стд. отклон.	дисперсия
1	Интерес к учебе	2,71	3,67	13,49	2,48	4,07	16,52	7,43	4,92	24,16
2	Устойчивость против отвлекающих факторов	1,41	4,57	20,92	0,55	5,02	5,02	2,49	3,93	15,47
3	Комфортное самочувствие среди сверстников	0,97	3,49	12,21	2,06	2,74	2,74	1,28	3,18	10,12
4	Устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости	-0,12	3,9	15,20	-0,35	5,24	5,24	1,62	3,62	13,11
5	Комфортные отношения с учителями и администрацией	1,47	4,53	20,5	3,55	3,78	14,32	4,53	3,66	13,38
6	Стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки	-0,21	2,88	8,29	0,71	3,16	10,01	0,74	2,43	5,89

В Таблице 3 отражены средние значения факторов учебной мотивации для каждой выборки. По результатам видно, что для всей выборки показатели по фактору 6 «Стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки» ниже, чем по другим факторам. Значение Ф6 для выборки Интерната отрицательное. Данный факт можно объяснить особенностями социальной ситуации, в которой находятся подростки в Интернате: они приезжают в семью только на выходных, все остальное время ребята учатся и живут в образовательном учреждении. При этом, фактор 5 «Комфортные отношения с учителями и администрацией» в выборке Интерната имеет самые низкие показатели. Подростки не получают стимула не только от дома и семьи, но и от

педагогов: отношения с учителями и администрацией школы не являются комфортными и не приносят удовлетворения. Следовательно, два важнейших ресурса развития личности – поддержка значимых людей – у подростков из Интерната не задействованы, что не может не сказаться на низкой мотивации к учебе по этим факторам.

При рассмотрении выборок ЦО и Интерната как общей выборки ГСР обнаружены некоторые сходства. Так, по фактору 1: «Интерес к учебе и перспективы» показатели ЦО и Интерната ниже, чем на выборке высоко мотивированных учащихся (ЭГ). В выборке ГСР значения по фактору 2 «Устойчивость против отвлекающих факторов» имеют более низкие значения по сравнению с выборкой ЭГ. Значения по фактору 4 «Устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости» и на выборке Интерната, и на выборке ЦО отрицательные. Таким образом, у представителей ГСР интерес к учебе как к стратегически важной деятельности своей жизни выражен слабее, чем у представителей ЭГ, подростки ГСР менее устойчивы против отвлекающих факторов, фрустрации на фоне неуспеваемости, чем сверстники из эталонной группы, и эта разница выражена как существенная.

Фактор 3 «Комфортное самочувствие среди сверстников» имеет наибольшее значение на выборке ЦО. Можно предположить, именно этот психологический ресурс (относительный комфорт подростков в среде одноклассников) является одним из немногих мотиваторов к учебе у подростков ГСР, обучающихся в ЦО.

Математико-статистический анализ данных, полученных по Методике СПС «Мотивация», проведенный далее, позволил сравнить выборки ГСР и ЭГ и конкретизировать промежуточные выводы, сформулированные выше. Для сравнения выборок на соответствие эталону результатов ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), был использован критерий Н-Краскала-Уоллеса. Анализу подверглись показатели согласия (см. Табл.4) и значения факторов (см. Табл. 5), т.е. данные каждого респондента по факторам для выборок Интерната и Центра

образования.

Таблица 4. Сравнение средних значений согласия ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ЭГ по критерию Краскала-Уоллеса ($\alpha=0,05$)

	Хи-квадрат	Асимпт. Знч.
Средние значения согласия	0,092	0,955

Таблица 5. Сравнение значений дифференцированных показателей (факторов учебной мотивации ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ЭГ по критерию Краскала-Уоллеса ($\alpha=0,05$))

№	Название фактора	Хи-квадрат	Асимпт. Знч.
Ф1*	Интерес к учебе, перспективы	26,871	0,00
Ф2	Устойчивость против отвлекающих факторов	3,561	0,169
Ф3	Комфортное самочувствие среди сверстников	1,746	0,418
Ф4*	Устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости	6,992	0,03
Ф5*	Комфортные отношения с учителями и администрацией	10,017	0,007
Ф6	Стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки	2,864	0,239

*Ф1, Ф4, Ф5 — выборки различаются

Ф2, Ф3, Ф6 — выборки сходны

Как видно из Табл. 4, для подростков-участников нашего исследования уровень согласия не имеет достоверных отличий. Это отражает общую, характерную для данного возраста, картину единства взглядов относительно учебы как некоторой модели того, как учеба должна реализовываться в жизни подростка, какие приоритеты важны сейчас для этой возрастной группы, не зависимо от реальной социальной ситуации и обстоятельств их жизни. Однако,

сила мотивационных факторов в зависимости от темы фактора относительно в разных выборках отличается. Как видно из Табл. 5, перспективность учебы в реализации долгосрочных жизненных перспектив (Фактор 1), устойчивость к школьным неудачам (Фактор 4) и комфортные отношения с педагогами (Фактор 5) имеют статистически более низкую значимость и, соответственно, мотивационную силу для подростков ГСР по сравнению с ЭГ. Фактор 4, в силу отрицательных значений, принимает для учащихся ГСР роль демотиватора: хроническая школьная неуспешность, длительное переживание фрустрации из-за неуспеваемости формирует устойчивое негативно-безразличное отношение к учебе и безразличное отношение к себе как субъекту деятельности, способному на преобразования. В условиях «холодных» отношений с педагогами и администрацией и не имея собственной уверенности в перспективах завтрашнего дня, весь этот набор неблагоприятных позиций закрепляет разрыв между социально-психологическим статусом подростков группы социального риска и более успешными учащимися, усугубляя школьное психологическое неблагополучие.

3.2 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ, ПОЛУЧЕННЫХ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ М.Р. БИТЯНОВОЙ «МОТИВАЦИОННЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ»

Средние значения сырых баллов, стандартное отклонение и дисперсия представлены в Табл. 6.

Таблица 6. Описательные статистики по методике М.Р. Битяновой «Мотивационный тип личности» для выборок ГСР (Интернат) (N=34), ГСР (ЦО) (N=31), ЭГ (N=46)

Мотивационный тип	ГСР (Интернат)			центр образования			эталонная группа		
	ср. знач.	стд. отклон.	Дис-персия	ср. знач.	стд. отклон.	Дис-персия	ср. знач.	стд. отклон.	Дис-персия
«Активист»	5,18	1,66	2,76	4,58	1,46	2,12	4,72	1,6	2,56
«Карьерист»	5,44	1,37	1,89	5,03	1,2	1,43	5,33	1,37	1,87
«Испытатель»	5,29	1,47	2,15	4,42	1,89	3,58	4,59	1,53	2,34
«Творец»	5,06	1,46	2,12	5	1,32	1,73	4,98	1,29	1,67
«Проектировщик»	4,5	1,67	2,8	4,32	1,58	2,49	4,57	1,26	1,58
«Исследователь»	4,97	1,34	1,79	4,71	1,68	2,81	5,91	1,46	2,13

Статистически достоверных отличий между мотивационными типами у представителей ГСР и ЭГ ни по одному типу не выявлено. Однако дальнейший качественный анализ позволил выявить существенные особенности в мотивационных предпочтениях.

Для анализа структуры мотивационных типов в каждой выборке данные, полученные от каждого респондента, были проранжированы. Максимальному значению мотивационного типа присваивался первый ранг и так далее.

При составлении структуры мотивационных типов (Табл. 7) в каждой выборке были учтены только те выборы, ранги которых соответствовали 1 или 1,5. Это связано с тем, что, во-первых, данные ранги отражают максимальные значения сырых баллов. Во-вторых, 1-й или 1,5-й ранг подразумевает, что ведущих (осознанно предпочитаемых) мотивационных типов у респондента всего 1 или 2, что соответствует сформированному представлению о собственной мотивационной сфере.

Показано (см. Табл. 7), что в ЭГ самое большое количество выборов отражает мотивационных предпочтения типа «Исследователь» и «Карьерист» (21 и 11 соответственно). Отметим, что «Карьеристы» преобладают также в выборках ГСР: Интерната и ЦО (10 и 9 соответственно), но количество выборов

не превышает значения в ЭГ. В целом, в выборке Интерната доминируют «Карьеристы» и «Активисты», в ЦО — «Карьеристы» и «Творцы», в ЭГ — «Исследователи» и «Карьеристы».

Таблица 7. Частота выборов предпочитаемых мотивационных типов с ранговыми значениями 1-1,5 (Ранговые значения выборов мотивационного типа в ГСР (Интернат) (N=34), ГСР (ЦО) (N=31), ЭГ (N=46)).

Мотивационный тип	ГСР (Интернат)	ГСР (ЦО)	Эталонная группа (ЭГ)
«Активист»	9	3	4
«Карьерист»	10	9	11
«Испытатель»	6	3	7
«Творец»	4	7	5
«Проектировщик»	2	4	4
«Исследователь»	6	1	21

Заметно, что количество выборов в Интернате и ЦО ниже, чем в ЭГ. Это может быть связано с тем, что у респондентов из ГСР (Интерната и ЦО) недостаточно сформировано представление о собственных предпочтениях. Причиной может быть недостаточный опыт успешной деятельности в разных сферах, недостаточный опыт рефлексии индивидуальных способов учебной работы, отсутствие содержательной обратной связи со стороны значимых взрослых о выполняемых действиях, ориентация на внешнее оценивание (преобладание типа «Карьерист»).

Необходимо отметить, что доминирование во всей выборке мотивационного типа «Карьерист» свидетельствует о некоторой общей тенденции в среде современных старших подростков. Тенденция имеет не столько возрастной, сколько организационно-педагогический характер, т.к. обусловлена приоритетами современной образовательной политики. Тип «Карьерист» востребован в современном образовательном процессе в связи с

доминированием в нем рейтингов, портфолио и ценности индивидуальных результатов, он опирается на стимуляцию достижения прагматичных целей, получение похвалы, награды за выполненные действия, конкуренцию с другими и не требует выражения собственного творческого потенциала. Требования соответствия к типу «Карьерист» в большей степени понимаются современными подростками, нежели требования к другим типам. Для проявления деятельности и поведения по типу «Карьерист» в школах создаются все условия, а действия подкрепляются сформированной системой поощрения. Не являются исключением, как видим, и школы, в которых основную массу составляют учащиеся ГСР.

Обращает на себя внимание факт предпочтения в ГРС типов «Активист» и «Творец». Данные предпочтения могут быть рассмотрены как ресурс личностного развития подростков ГСР, поскольку опираются на потенциал субъектной активности, развивая созидательные силы и, тем самым, перенаправляя подростков с опытом деструктивного поведения к формированию проактивного поведения и осознанию авторства в своей жизни. В этом аспекте таким подросткам необходима целенаправленная психолого-педагогическая поддержка, включения их в творческие и деятельностные проекты, уменьшения значимости оценивания по формальным признакам. Однако, как покажет дальнейший контент-анализ структурированного интервью, именно такого взаимодействия с педагогами, опирающимися на многокритериальное оценивание и поддержку творческих сред развития в образовательном процессе, категорически не хватает учащимся ГСР. Таким образом, парадоксальным является факт, что в ГСР наибольший риск демотивации и дальнейшей личностной деструкции ожидается для подростков с активной, творческой позицией в учебной деятельности.

3.3 РЕЗУЛЬТАТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА «ГРУППЫ ОСОБОГО СОЦИАЛЬНОГО РИСКА» (ГОСР)

3.3.1 Особенности учебной мотивации группы особого социального риска (ГОСР)

Нами были рассчитаны коэффициент корреляции Пирсона, показывающие: а) степень соответствия согласия по СПС и б) значениям дифференциальных показателей (факторов) по группе ГСР и ЭГ. Групповые результаты корреляций оказались незначимыми. Однако, из всей выборки ГСР (N=65) отобраны подростки, чьи индивидуальные корреляции отличались от общегрупповых и эталонных значений в более низкую сторону (N=28). В эту новую выборку, которую мы назвали группой особого социального риска (далее — ГОСР), вошли учащиеся ЦО (13 чел.) и Интерната (15 чел.), чьи индивидуальные корреляции имели значение ниже 0,03.

Далее для этой группы ГОСР были проведены аналогичные выше описанным процедуры анализа согласия, значимости, оценки дифференцированных показателей по шести факторам, выявление доминирующих типов мотивации, а также, в качестве уточнения, — структурированное интервью с отдельными учащимися.

В Приложении Б приведены результаты согласия и значимости группы ГОСР в сравнении с ГСР, ЭГ по методике СПС «Мотивация».

Как видно из Рис. 7, в ГОСР отсутствуют групповые паттерны по согласию с какими-либо суждениями. Основные зоны, в которые попадают групповые ответы — зоны конфликта и индифферентности, и только одно суждение попало в зону совместного несогласия (39 «Если у тебя нет телефона, планшета и плеера — ты никто»).

Наименьшая значимость для ГОСР выражена для суждений 4, 13,16,21,25, 28. Содержательный анализ этих суждений свидетельствует о том, что в группе ГОСР в структуре мотивации существует паттерн устойчивого

безразличия к основным участникам образовательного процесса:

- 1) себе как субъекту учебной деятельности (4: «Я бы лучше учился, если бы меня чаще спрашивали»),
- 2) к школе как партнеру, создающему средствами образовательной среды условия для развития этой субъектности: (13: «В нашей школе каждый может найти занятия по интересам, было бы желание» и 16 «Школа поощряет и развивает самостоятельность и инициативу»)
- 3) к семье, которая могла бы содействовать становлению этой субъектности (28 «Мне неудобно приходить домой с плохими оценками» и 21 «Я хотел бы лучше выполнять домашние задания, но у меня не всегда есть для этого подходящие условия»)

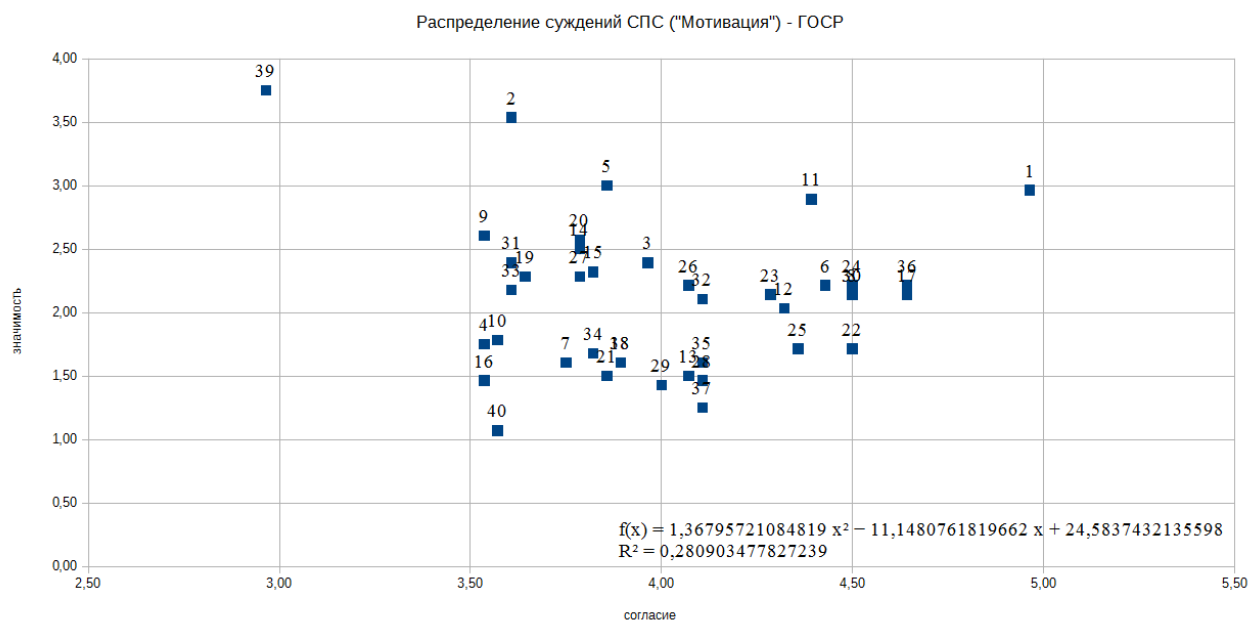


Рис. 7. Графическое распределение ценностных выборов для ГОСР (N=28)

Таблица 8. Значения дифференцированных показателей (факторов) учебной мотивации ГОСР (N=28)

№	Название фактора	Статистики		
		ср. знач	стд. отклон	дисперсия
Ф1	Интерес к учебе, перспективы	2,29	3,76	14,14

Ф2	Устойчивость против отвлекающих факторов	-0,25	5,67	32,12
Ф3	Комфортное самочувствие среди сверстников	1,11	3,46	11,95
Ф4	Устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости	-2,25	4,34	18,86
Ф5	Комфортные отношения с учителями и администрацией	-0,21	4,01	16,1
Ф6	Стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки	0,14	2,86	8,2

Из полученных данных видно, что по Фактору 2 «Устойчивость против отвлекающих факторов» имеет отрицательное значение по сравнению с аналогичной структурой данных для ГСР.

Таблица 9. Сравнение значений дифференцированных показателей (факторов учебной мотивации ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ГОСР по критерию Краскала-Уоллеса ($\alpha=0,05$))

№	Название фактора	Хи-квадрат	Асимпт. Знч.
Ф1	Интерес к учебе	0,337	0,845
Ф2	Устойчивость против отвлекающих факторов	1,548	0,461
Ф3	Комфортное самочувствие среди сверстников	1,809	0,405
Ф4	Устойчивость от фрустрации на почве неуспеваемости	3,515	0,168
Ф5*	Комфортные отношения с учителями и администрацией	11,621	0,003
Ф6	Стимулирующее влияние родителей и домашней обстановки	1,708	0,426

*различия значимы для Ф5

Как видно из Табл. 9, для обучающихся ГОСР Фактор 5 («Комфортные отношения с учителями и администрацией») обретает самостоятельное значение. Наличие комфортных и продуктивных

взаимоотношений с учителями для ГОСР имеют еще большую мотивационную силу по значимости последствий, чем даже для учащихся группы социального риска.

Анализ данных по методике М.Р.Битяновой (Табл. 10) показал, что в выборке ГОСР преобладают «Активисты» и «Исследователи» (8 и 7 выборов соответственно). Отметим особо, что в ГОСР попали все «Исследователи» из выборки ГСР (см. Табл. 2 в Приложении Б).

Таблица 10. Частота выборов предпочитаемых мотивационных типов с ранговыми значениями 1-1,5 (Ранговые значения выборов мотивационного типа в ГОСР (N=28))

Мотивационный тип	Частота выборов в выборке ГОСР
«Активист»	8
«Карьерист»	5
«Испытатель»	4
«Творец»	5
«Проектировщик»	3
«Исследователь»	7

Таким образом, выделение в группе социального риска учащихся с самым низким мотивационным статусом позволило сформировать отдельную группу учащихся «особого социального риска» (ГОСР) и конкретизировать на ее примере факторов, определяющих риск снижения учебной мотивации. Ими оказались два условия: 1) доминирующий мотивационный тип ученика «Исследователь», ориентированный в учебе на ситуации экспериментирования и наблюдения, заинтересованный в содержании парадоксального или гипотетического характера, нуждающийся поддержке стратегий самостоятельного поиска, предоставлении возможностей самому определять

способы и формы решения проблемных задач; 2) наличие продуктивных взаимоотношений с учителями, поддерживающих исследовательские способы учебной работы и через удовлетворение такого типа самостоятельности, оцениваемых как комфортные. Несоблюдение в образовательном процессе этих условий усугубляет риск демотивации. Также для ГОСР обостряется проблема отвлекающих от учебы факторов.

3.3.2 Результаты структурированного интервью обучающихся группы социального риска (ГСР)

Для формирования более полной картины об учебной мотивации подростков группы социального риска было составлено стандартизированное интервью (список-схему вопросов см. в Приложении В). В исследовании приняли участие 41 ученик (представители выборки ГСР).

Полученные данные позволяют содержательно уточнить факторы и условия, влияющие на мотивацию учиться. Средний балл по шкале «интерес» составил 1,03 (при 5-балльной шкале оценки от -2 до 2). Наибольший **интерес представляют одноклассники и одношкольники**. Удовлетворенность учебной оценкой оценивается 0,46 баллами. Средние оценки по данным показателям представлены в Табл. 11.

Таблица 11. Среднее значение по показателям, представляющим для респондентов интерес в школе и удовлетворенность учебной оценкой

Название показателя	Ср. знач.	Дисперсия	Стд. отклонение
<i>Интересно в школе</i>	<i>1,03</i>	<i>0,66</i>	<i>0,81</i>
Учителя	0,78	0,44	0,66
Администрация	-	-	-
Одноклассники	1	0	0

Одношкольники	1	0	0
Процесс обучения	0,62	0,65	0,8
Удовлетворенность учебой	0,46	1,5	1,22

В качестве мешающих учебе факторов обучающиеся чаще всего называли «лень» 31,7% респондентов, «одноклассников» 31,7% респондентов. При этом, 31.7% указали, что от учебы их «ничего не отвлекает» (см. Табл. 12).

Таблица 12. Состав мешающих учебе факторов

Мешающий фактор	Кол-во выборов	% от всей выборки
Лень	13	31,7
Личная жизнь	2	4,8
Перегруз	4	9,8
Одноклассники	13	31,7
Непонимание предмета	3	7,3
Хобби	3	7,3
Интернет	1	2,4
Игры	3	7,3
Ничего	13	31,7

Средний показатель согласия учеников с отметкой составляет 0,39 (при 5-балльной шкале от -2 до 2) (Табл. 13). На задание интервьюера перечислить предметы, в рамках которых обучающиеся не согласны с оценкой учителя, чаще всего были упомянуты математика, русский язык, литература и иностранный язык. В качестве причин, которые чаще всего приводят к несогласию с оценкой учителя, ученики называли следующие: «учитель придрался (единовременный конфликт)», «ошибка учителя», «личный конфликт (всегда не согласен с оценкой)».

Таблица 13. Показатели согласия и несогласия респондентов с оценкой, поставленной учителем

	Ср. знач.	Ст. отклон.	дисперсия
Средний показатель согласия с отметкой	0,39	1,39	1,93
Оценка частоты несогласия с отметкой	0,77	0,63	0,39

На вопрос, обсуждают ли ученики несогласие с оценкой с кем-либо, были получены следующие ответы: 11 респондентов ответили, что действительно обсуждают оценку учителя. Чаще всего оценки обучающиеся обсуждают с друзьями-одноклассниками и с родителями (см. Табл. 14).

Таблица 14. Предпочитаемые собеседники для обсуждения оценок

	родители	Др. родственники	Друзья (одноклассники)	Друзья вне школы
Кол-во выборов	8	2	8	5

Следует отметить, что при постановке вопроса «Считаешь ли ты, что учителя справедливо ставят оценки?», были получены ответы «все справедливы» (22 ответа) и «некоторые справедливы» (19 ответов). Предполагаемого ответа «все учителя несправедливы» получено не было. При уточнении на основании чего педагоги ставят оценки, наиболее популярным во всех классах оказались ответы «за знания» (26 ответов), «за старательность» (17 ответов), «по личному отношению к ученику» (5 ответов). Двое респондентов не смогли дать ответа на данный вопрос

На предложенный ученикам 5-10 классов вопрос «Обращаешься ли ты к учителю за помощью, если испытываешь трудности по его предмету?», были получены следующие ответы: 17 респондентов ответили, что обращаются за помощью к учителям, 10 — обращаются, но не ко всем, 13 — **не обращаются совсем**. Тем ребятам, кто отвечал, что за помощью не обращался, но хотел бы, мы задали уточняющий вопрос, почему он(а) все-таки не обратился.

Выяснилось, что за помощью не обращаются потому, что стесняются; не хотят докучать учителю или опасаются, что педагог может пристыдить их. Среди других объяснений встречались такие, как: «слишком много запущенных предметов», «есть к кому обратиться» и «разбираюсь сам, использую Интернет».

Наличие друзей среди одноклассников получило оценку в 1,1 балл (по 5-балльной шкале от -2 до 2). Однако, наивысшие показатели обнаружены **для друзей вне школы** — 1,3 балла. К друзьям вне школы ученики относят: друзей во дворе (20 упоминаний), из школ, где учились ранее (19 упоминаний), а также друзья из летних лагерей, секций, из детского сада, других городов (8, 7, 5 и 6 упоминаний соответственно).

Факт того, что друзья помогают с учебой, был отмечен 37 респондентами. Чаще всего помощь получают по математике (17 упоминаний), русскому языку (6 упоминаний).

Последний блок вопросов был связан с тем, есть ли в классе или в школе люди, с которыми сложно или которые каким-либо образом мешают (самому ученику или остальным). Ответ «да, есть некоторые» дали 27 респондентов, 10 респондентов ответили, что мешают все ребята в классе, 2 опрашиваемых ответили, что мешающих людей нет, еще 2 ученика отказались давать ответ на вопрос. Среди объяснений, почему те или иные люди мешают, наиболее частыми были: разговоры на уроке, обзывания и привлечение внимания на посторонние дела.

Вопрос, связанный с возможностью педагогов повлиять на тех, кто мешает, ученики отвечали, что педагоги могут и влияют на мешающих (4 ответа), могут, но ничего для этого не делают (1 ответ), не хотят ничего с этим делать (3 ответа), могут лишь некоторые (3 ответа) или никто не может повлиять (4 ответа). Остальные респонденты (26 чел.) затруднились дать ответ.

Далее обучающимся было предложено указать, как педагоги могут влиять на мешающих людей. Среди полученных ответов наиболее частыми являются следующие: «ругает, повышает голос» (6 выборов), «вызывает родителей» (3 выбора), «пытается поговорить/ успокоить» (3 выбора).

Респондентам также предлагалось дать совет учителю, как улучшить ситуацию в классе / школе. Самыми частыми оказались советы, связанные с дисциплиной и повышением интереса к предмету. Также отмечалось, что мешающих людей можно каким-либо образом изолировать (выгонять из класса, рассаживать, переводить на заочное обучение и т. д.) и писать на них докладные, замечания. Интересно заметить, что обучающиеся давали совет и самим учителям: изменить отношение к ученикам.

Полученные данные показывают, что детям в школе интересно, и основной интерес для них представляют друзья из класса и из школы. Наличие друзей в классе оценилось ребятами в среднем 1,1 баллами (при 5-балльной шкале от -2 до 2). Респонденты также отмечают, что с одноклассниками они чаще всего обсуждают поставленные учителями оценки, а также обращаются за помощью по учебе.

Интересно, что средний показатель согласия с оценкой составил всего 0,39. При этом, большинство респондентов ответили, что учителя оценивают справедливо, а среди оснований, по которым педагоги ставят оценки были названы знания и поведение. Данное противоречие несогласия с оценкой и справедливости педагогов вызывает конфликты среди сверстников, что было продемонстрировано в рамках качественного и количественного анализа данных, полученных по методике СПС «Мотивация».

Таким образом, результаты, полученные в ходе структурированного интервью, акцентируют проблемы школы, организации образовательной среды, ее развивающих и воспитательных возможностей, персональную ответственность педагогов за:

- формирование и развитие интересов и мотивов учения,

- оказание психологической помощи детям, испытывающим коммуникативные и учебные трудности;
- психолого-педагогическую организацию класса как дружного коллектива, жизнь которого строится на ценностях дружбы, взаимопомощи, а не конкуренции;
- предъявление положительного примера в разрешении трудных и конфликтных ситуаций, в первую очередь, когда мотивированным к учебе ученикам мешают одноклассники, проявляя различные формы психологического насилия
- Проведенное нами исследование по полученным результатам показало, что **сформулированная гипотеза подтвердилась**. Учебная мотивация подростков ГСР по содержательным и структурным характеристикам в целом соответствовать параметрам возрастной нормы, но по степени силы мотивационных факторов, дифференцированности мотивационных предпочтений уступает мотивации подростков, не относящимся к группе социального риска.
- Ведущими факторами, определяющими силу мотивации к учебе у подростков ГСР будут факторы ближайшего социального окружения, отвлекающие факторы и факторы оценки себя в будущем.

ВЫВОДЫ

1. В исследовании показано, что учебная мотивация подростков ГСР в целом по содержательным и структурным характеристикам соответствует параметрам учебной мотивации подростков такого же возраста, не относящимся к ГСР, однако по силе мотивационных факторов и степени дифференцированности мотивационных предпочтений уступает подросткам, не относящимся к группе социального риска. У обеих групп выявлены уровни согласия с суждениями СПС, однако уровень значимости их для учащихся ГСР ниже.

2. Выявлены ключевые характеристики мотивации учащихся ГСР:

- недифференцированность предпочтений и слабая выраженность силы в сфере учебной мотивации;
- отсутствие крайних позиций (согласия и значимости);
- высокая конфликтность в выборе позиций самооценки своего будущего;
- отчетливо наблюдается переживание бесперспективности процесса обучения для будущего;
- переживание неудовлетворенности от того, что стремлению и желанию учиться препятствуют люди, которые таких целей для себя не ставят;
- переживание опыта собственной несостоятельности и неуспешности;
- возможность проявления собственных усилий и вложения каждодневного труда ради своего устойчивого будущего не рассматривается;
- переживание дилеммы выбора в пользу созидательных продуктивных дел, связанных с учением и привлекательными, но отвлекающими предложениями;

3. Ведущими факторами, определяющими силу мотивации к учебе у подростков ГСР являются факторы оценки себя в будущем (Ф1), факторы ближайшего социального окружения (Ф4 и Ф5), отвлекающие факторы (Ф2):

- Фактор 1: Показано, что долгосрочные перспективы, отсроченное, но привлекательное будущее не входит в зону активного внимания подростков - ГСР, не является их мотиватором;
- Фактор 4, «..фрустрация на почве неуспеваемости» в силу отрицательных значений, принимает для учащихся ГСР роль демотиватора: хроническая школьная неуспешность, длительное переживание фрустрации из-за неуспеваемости формирует устойчивое негативно-безразличное отношение к учебе и безразличное отношение к себе как субъекту деятельности, способному на преобразования
- два важнейших ресурса развития личности – поддержка значимых людей: окружения и семьи не задействованы.

4. Сформирован портрет мотивации «обычного ученика», имеющий следующие характеристики:

- высокая значимость в школьной жизни живых социальных связей, несвязанность параметров «цифрового» (гаджеты) и социального благополучия.
- Преобладающий тип - «Карьерист»
- низкие значения фактора 6 (поддержка семейной обстановки)
- «неинтересные» аспекты школьной жизни: трудность учебных заданий, необходимость быть сосредоточенным, образовательная среда как дополнительный ресурс развития сосредоточенность при выполнении заданий
- конфликтующие позиции по проблемам осознания личной ответственности в учебе и фактора влияния учителя на желание учиться

5. Сформирована эмпирическая база эталонных показателей в сфере учебной мотивации по методике СПС (показатели значимости, согласия, диф-

френцированные показатели факторов) для возрастной группы старшего подросткового возраста. Проведенные процедуры проверки на нормальность и квадратичность подтвердили возможность использовать результаты данной выборки ЭГ в качестве эталонных показателей при использовании методики СПС при проведении диагностики в группах сходного возраста.

6. Предложено краткое описание характерных черт высокомотивированного ученика («портрет эталонной группы»). Для него характерны положительная личностная мотивация ученика, уверенного в себе и в своем будущем, ориентированного в учебном процессе на прагматичный, конкретный результат, для которого имеет значимость признание, похвала и публичная форма предъявления результата. Самым выраженным мотиватором является паттерн, отражающий цели и перспективности образования для собственного будущего, располагаемый в СПС в зоне согласия;

7. В группе социального риска учащихся с самым низким мотивационным статусом, выявлена группа учащихся «особого социального риска», предложена процедура оценки статуса ученика и отнесения его к ГОСР. Конкретизированы на примере ГОСР факторы, определяющие риски снижения учебной мотивации. К ним отнесены:

- 1) сформировавшийся паттерн устойчивого безразличия к основным участникам образовательного процесса: себе как субъекту учебной деятельности; к школе как организации, создающему средствами образовательной среды условия для развития субъектной активности; к семье, которая могла бы содействовать становлению субъектности;
- 2) фактор отвлекающих условий (имеет отрицательное значение по сравнению с аналогичной структурой данных для ГСР);
- 3) отсутствие комфортных и продуктивных взаимоотношений с учителями

(фактор 5). Показано, что для ГОСР комфортные и продуктивные взаимоотношения с учителями имеют еще большую мотивационную силу по значимости последствий, чем даже для учащихся группы социального риска

4) доминирующий мотивационный тип ученика «Исследователь» и несоответствие организационно-педагогических условий образовательным потребностям данного мотивационного типа.

8.Обобщены дополнительные содержательные характеристики социальной ситуации развития, которые могут влиять на учебную мотивацию современных подростков группы риска. В группе *социально-психологические условия* образовательной среды: наличие содержательной обратной связи от педагога, возможность обратиться за помощью к педагогу, в т.ч и по инициативе педагога, наличие живого общения со сверстниками (одноклассниками и одношкольниками), система коммуникативных правил, который устанавливает на уроке педагог и соблюдает в отношении нарушителей; В группе условий, отражающих *образовательную деятельность*: методика проведения уроков, поощряющих активность, инициативность, творческую позицию в учебной деятельности, возможность заниматься исследовательскими проектами, организованная система демонстрации достижений учеников и их поощрения.

В случае несоблюдения этих групп условий для подростков ГСР имеется наибольший риск демотивации и дальнейшей личностной деструкции

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с тем, что учебная деятельность для школьников разных возрастов обладает различным смыслом. Проблема отсутствия мотивов к обучению у основной массы обучающихся-подростков стоит очень остро, в связи с чем выявление мотивационной структуры подростков играет решающую роль. Чаще всего наибольшие трудности возникают с учащимися, относящимися к группе социального риска.

Проблема исследования учебной мотивации современных подростков претерпевает ряд изменений в связи с рядом факторов. Так, за последние 20 лет дети диспропорционально изменились в психофизиологическом развитии; растет количество детей-сирот, детей из неполных, асоциальных семей и тех, что в силу обстоятельств жизни подвергается негативному социальному влиянию; растет фактор трудностей в общении детей с ровесниками и взрослыми; педагогические программы не соответствуют интересам и особенностям развития детей [29].

В рамках данного исследования подтвердилась гипотеза о соответствии по содержательным и структурным характеристикам учебной мотивации подростков ГСР параметрам учебной мотивации подростков, не относящихся к ГСР, однако по силе мотивационных факторов и степени дифференцированности мотивационных предпочтений уступает подросткам, не относящимся к ГСР.

Выявлена мотивационная структура учащихся ГСР, которая состоит из: недифференцированности мотивирующих предпочтений, слабо выражена сила учебной мотивации, высокая конфликтность в выборе позиций самооценки собственного будущего, переживание опыта собственной неуспешности и несостоятельности, переживание бесперспективности процесса обучения, переживание неудовлетворенности в связи с препятствующими обучению людьми, не имеющими целей обучения.

Предложена процедура оценки статуса ученика и его отнесения к группе особого социального риска. На примере ГОСР конкретизированы факторы, определяющие риски снижения учебной мотивации, к которым относятся: безразличие к себе как субъекту учебной деятельности, к школе как организатору образовательной среды для развития субъектной активности, к семье, которая могла бы содействовать становлению субъектности. Было показано, что комфортные отношения с учителями и администрацией имеют для ГОСР еще большую мотивационную силу, чем для учащихся ГСР.

Сформирована эмпирическая база эталонных показателей в сфере учебной мотивации по методике СПС («Мотивация») для возрастной группы старшего подросткового возраста. На ее основе предложен портрет высокомотивированного на учебу школьника, для которого характерны: уверенность в себе и своем будущем, ориентация в учебе на конкретный результат, для него важны признание, похвала и публичные формы предъявления результата.

Обобщены содержательные характеристики социальной ситуации развития, оказывающие влияние на учебную мотивацию современных подростков группы социального риска. К социально-психологическим условиям образовательной среды были отнесены: наличие содержательной обратной связи от педагога, возможность обратиться к педагогу за помощью в случае непонимания предмета, наличие живого общения со сверстниками, наличие системы правил, устанавливаемых педагогами на уроках. К группе условий, отражающих образовательную деятельность, отнесены: методики проведения уроков, поощряющие активность, инициативность, творческую позицию в учебной деятельности, организованная система демонстрации достижений обучающихся и их поощрения. Наибольший риск демотивации и дальнейшей личностной деструкции имеется в случае несоблюдения вышеуказанных условий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Билан, Е.Б. Особенности самосознания личности в подростковом и юношеском возрасте / Е.Б. Билан // Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. - 1995. - С.55-57.
2. Битянова, М.Р. Как и почему учатся разные люди. Типы учебной мотивации подростков. Ссылка на Интернет-ресурс: <http://tochkapsy.ru/2684> (дата обращения: 28.10.2017).
3. Битянова, М.Р. Построение системы учебно-исследовательской и проектной деятельности учащихся на основе знания ведущих мотивов учения школьников / М.Р. Битянова, Н.Р. Лосева // Исследователь /Researcher. - 2014. - №1-2. - С.26-29.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
5. Добренъков, В.И., Кравченко, В.И. Методы социологического исследования: учебник / В.И. Добренъков, А.И. Кравченко. - М.: ИНФРА-М, 2004. - 786 с.
6. Железнова, И.В. Дети "группы риска" современной школы. Какие они? Обратная сторона медали / И.В. Железнова // Гуманитарные научные исследования. - 2013. - №4. [Электронный ресурс: <http://human.snauka.ru/2013/04/2666>]. (дата обращения: 10.03.2017)
7. Жмайло, А.И. Социальный риск: особенности определения / А.И. Жмайло // Научная сессия МИФИ, Т.14. - 2008. - С.56-57.
8. Завалишина О.В. Моделирование процесса педагогической поддержки подростков, склонных к появлению Интернет-зависимости. / О.В. Завалишина // Научный журнал КубГАУ, 2011. - №70(06). Ссылка на Интернет-ресурс: <http://ej.kubagro.ru/2011/06/pdf/11.pdf> (дата обращения: 12.06.2016).
9. Каюмова, Д.А. Медико-социальная значимость факторов риска развития

- дезадаптации в подростковой среде и способы их коррекции / Д.А. Каюмова [и др.] // Кубанский научный медицинский вестник. - 2012. - №5(134). - С.39-42.
10. Козырев, Ф.Н. Измерение субъективности: Конструктивизм в практике педагогического исследования. / Ф.Н. Козырев. - СПб.: Издательство РХГА, 2016. - 232 с.
 11. Кондратьева, О.Л. Адаптация модели "Кольцо обновления" для выбора координатора сетевого взаимодействия в процессе обучения детей группы социального риска / О.Л. Кондратьева // Известия байкальского государственного университета. - 2013. - №6. - С. 26-30.
 12. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
 13. Манукян В.Р. Жизненные смыслы и психоэмоциональное благополучие подростков и юношей / В.Р. Манукян, М.В. Данилова, Д.В. Титова // Психология XXI века. Актуальные проблемы современной психологии. - 2017. - С.24-28.
 14. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений/под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. — М.: Академия, 2002. — 192с.
 15. Мизинова, О.Н. Риск в структуре социальных конфликтов. /О.Н. Мизирова // Автореф. дисс. ... к.ф.н. - Саратов. - 2007. - 16 с.
 16. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. - 4-е изд., стереотип./ В.С. Мухина. - М.: ИЦ «Академия», 1999. - 456 с.
 17. О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних городе Москве: закон г. Москва от 07 апреля 1999 г. № 16.
 18. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся /А.С.Обухов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Национальный книжный

- центр, 2015.
19. Овчинникова, Г.А. Социальная дезадаптация подростков «группы риска» / Г.А. Овчинникова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2013. - №4-1. - С.90-94.
 20. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 3-е изд., испр. и доп. / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 256 с.
 21. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению 050700 «Педагогика» / под ред.: Л.А. Регуш, А.В. Орловой. - СПб. [и др.] : Питер, 2011.
 22. Педагогическая психология: хрестоматия. /под ред. В.Н. Карандашева - СПб.: Питер, 2006. - 412 с.
 23. Петрова, Л.И. Особенности воспитания детей группы риска / Л.И. Петрова // Герценовские чтения. Начальное образование. - 2012. - №1, Т.3. - С.136-143.
 24. Подвигина, А.Ю. Идентичность подростков в связи с личностными характеристиками особенностями социальной среды развития / А.Ю. Подвигина, М.В. Данилова // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. - 2016. - Т.4. - С.162-169.
 25. Практическая психология образования: учеб. пособие. - 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2004. - 592 с.
 26. Психолого-педагогическое сопровождение профилактической работы с подростками: учебно-методическое пособие. Серия «Психологическая поддержка учителя». Выпуск 4/ под общ. ред. Г.В. Солдатовой. – СПб.: СПб АППО, 2014.
 27. Раттер, М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / общ. ред. А.С. Спиваковской; Предисл. О.В. Баженовой и А.Я. Варга. / М. Раттер - М.: Прогресс, 1987. - 424 с.

28. Севастьянова, Т.А. Обоснование путей комплексной реабилитации подростков 16-17 лет с учетом их социальных факторов дезадаптации / Т.А. Севастьянова [и др.] - Актуальные вопросы профилактики, ранней диагностики, лечения и медицинской реабилитации больных с неинфекционными заболеваниями и травмами. - 2015. - С.54-55.
29. Степанченко, В.А. Социальные факторы риска школьной дезадаптации при различных формах гиперкинетических расстройств у детей. / В.А. Степанченко, Н.К. Сухотина // Психическое здоровье. - 2010. - №4(47), Т.8. - С.35-41.
30. Тончева А.В. Мотивация учебной деятельности детей с киберкоммуникативной зависимостью. / А.В. Тончева // Интернет-журнал "Науковедение", 2013. - №6 (19) — С.201.
31. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
32. Шилова, А.Н. Социологические исследования. - 1994. -№11. -С.68-73.

**Список суждений-карточек для методики
Сортировки предложенных суждений (комплект «Мотивация»)**

1. Многие успешные люди плохо учились в школе.
2. Главное сейчас — это учеба. Увлечения на втором месте.
3. Мне кажется, что моя учеба больше нужна родителям, чем мне.
4. Я бы лучше учился, если бы меня чаще спрашивали.
5. Я не люблю тех, кто веселится на уроке и мешает другим заниматься.
6. Учебники написаны слишком заумным языком.
7. Я все равно не могу учиться лучше других, нечего и пытаться.
8. Я бы не хотел учиться в другой школе. Моя школа меня устраивает.
9. Когда мне что-то непонятно, учителя всегда помогут разобраться.
10. Я не понимаю, как учеба может помочь мне в будущем.
11. Я стараюсь все учить, но почти ничего не запоминаю.
12. Интернет и гаджеты скорее помогают мне учиться, чем мешают.
13. В нашей школе каждый может найти занятия по интересам, было бы желание
14. У меня есть более серьезные дела, чем учеба.
15. Серьезно заниматься я могу только дома, в школе мне мешают сосредоточиться
16. Школа поощряет и развивает самостоятельность и инициативу.
17. Учиться придется всю жизнь. Лучше приучить себя к этому в школе.

18. Нас в школе слишком много загружают.
19. Когда я за компьютером, на уроки уже обычно не остается времени.
20. Учителя на меня постоянно орут и отбивают охоту учиться
21. Я всегда хотел бы лучше выполнять домашние задания, но у меня не всегда есть для этого подходящие условия.
22. Мне не всегда удается сосредоточиться при выполнении заданий.
23. Я предпочел бы больше тусоваться, а не сидеть дома.
24. Без образования трудно устроиться на хорошую работу.
25. Отношение к предмету зависит от учителя: если учитель хороший, то и предмет будет нравиться.
26. В нашем возрасте главное — успеть обзавестись друзьями.
27. У нас в классе есть неприятные люди, из-за которых я не люблю ходить в школу.
28. Мне неудобно приходить домой с плохими оценками.
29. Мне кажется, что руководство школы и учителя хотят от меня избавиться.
30. Мне в жизни пригодится всего 2-3 предмета. Зачем тратить время на другие?
31. Большинство моих друзей уже не увлекаются компьютерными играми.
32. Меня тянет в школу, потому что здесь можно пообщаться с друзьями.
33. Я стараюсь ограничить свое время в Интернете.
34. Учиться трудно, но надо стараться: если сдался в школе, будешь сдаваться и во всем остальном.
35. Я стараюсь учиться самостоятельно, но, если трудно, я могу рассчитывать

на помощь родителей.

36. Мне бывает скучно на уроках, потому что я не понимаю материал, который проходят.

37. Если стараться в школе, будет шанс на бесплатное образование в ВУЗе.

38. Школьные знания слишком легкие. Учиться неинтересно.

39. Если у тебя нет телефона, планшета и плеера — ты никто.

40. Школа реально отстала от жизни. Чему она может научить!

Таблица 1. Показатели согласия и значимости для выборок ГСР (Интернат), ГСР (ЦО), ЭГ, ГОСР (N=111)

№ суж-дени я	ГСР (Интернат) (N=34)		ГСР (ЦО) (N=31)		ЭГ (N=46)		ГОСР (N=28)	
	соглас ие	значимос ть	соглас ие	значимос ть	соглас ие	значимос ть	соглас ие	значимос ть
1	4,44	2,26	4,87	1,90	4,69	1,93	4,96	2,96
2	4,50	3,26	4,26	3,55	4,60	1,71	3,61	3,54
3	3,29	2,24	3,55	2,77	2,82	3,04	3,96	2,39
4	3,91	0,79	3,55	2,45	3,76	1,13	3,54	1,75
5	4,09	2,09	4,03	2,29	4,16	1,44	3,86	3,00
6	3,91	2,03	4,10	1,71	3,49	1,27	4,43	2,21
7	3,79	2,03	2,94	2,23	2,56	3,04	3,75	1,61
8	4,26	2,03	5,39	2,94	4,84	2,76	4,50	2,14
9	4,00	1,88	4,39	2,65	4,58	1,64	3,54	2,61
10	3,18	2,12	3,26	2,16	2,71	2,89	3,57	1,79
11	3,91	1,74	4,19	1,68	3,51	1,82	4,39	2,89
12	3,94	1,41	4,81	2,29	4,71	1,96	4,32	2,04
13	4,32	1,79	4,26	1,29	4,62	1,42	4,07	1,50
14	3,47	1,88	3,39	3,00	3,18	1,62	3,79	2,50
15	3,85	1,74	3,71	1,58	3,67	0,87	3,82	2,32
16	4,26	1,91	4,39	1,35	4,71	1,60	3,54	1,46
17	4,91	2,32	4,45	1,61	5,29	2,89	4,64	2,14
18	4,03	1,62	3,19	2,29	4,38	2,29	3,89	1,61
19	3,85	2,74	3,45	1,19	3,33	1,29	3,64	2,29
20	3,53	2,29	3,03	2,77	2,82	3,09	3,79	2,57
21	4,06	1,18	3,68	1,48	3,60	1,42	3,86	1,50
22	4,21	1,74	4,71	1,48	4,62	1,64	4,50	1,71
23	3,88	2,29	4,10	1,71	3,62	1,98	4,29	2,14
24	4,79	2,56	4,90	2,52	5,56	3,51	4,50	2,21
25	4,35	2,00	4,84	2,06	4,96	2,64	4,36	1,71
26	4,12	2,24	4,52	2,26	4,00	1,73	4,07	2,21
27	3,44	2,26	3,94	2,06	3,89	1,49	3,79	2,29
28	4,41	2,53	4,58	1,87	4,89	2,13	4,11	1,46
29	3,53	1,82	3,58	1,52	2,78	2,29	4,00	1,43
30	3,71	2,35	3,81	2,19	3,44	2,24	4,50	2,14

31	3,71	2,00	3,16	2,06	3,73	1,38	3,61	2,39
32	4,26	2,68	4,52	1,61	4,56	1,58	4,11	2,11
33	4,12	2,00	3,32	2,16	4,11	1,67	3,61	2,18
34	4,59	2,71	4,42	1,45	5,27	2,91	3,82	1,68
35	4,29	1,82	4,55	2,74	5,04	2,51	4,11	1,61
36	4,29	1,82	4,32	1,74	4,02	1,62	4,64	2,21
37	4,47	2,65	4,45	1,48	5,29	2,93	4,11	1,25
38	3,88	2,35	3,26	1,97	2,98	2,27	3,89	1,61
39	2,97	2,97	2,90	3,81	2,33	4,07	2,96	3,75
40	3,44	1,85	3,26	2,10	2,89	2,27	3,57	1,07

Таблица 2. Частота выборов предпочитаемых мотивационных типов с ранговыми значениями 1-1,5 (Ранговые значения выборов мотивационного типа в ГСР (N=65), ЭГ (N=46), ГОСР (N=28)).

Мотивационный тип	ГСР	Эталонная группа (ЭГ)	ГОСР
«Активист»	14	4	8
«Карьерист»	19	11	5
«Испытатель»	9	7	4
«Творец»	11	5	5
«Проектировщик»	6	4	3
«Исследователь»	7	21	7

Список-схема вопросов для стандартизированного интервью

№	Ключевой вопрос	Уточняющие вопросы
1	Тебе интересно в школе? Почему?	(«да/нет/так себе») Чаще как? Сегодня как?
		Что (не) нравится именно
2	Ты доволен своей учебой?	
3	Для чего ты учишься?	
	Что помогает тебе учиться?	Что в тебе есть такого, что помогает тебе учиться?
4	Что мешает тебе учиться? Или отвлекает от учебы?	(«Лень») Если мы это уберем, как бы ты ответил на вопрос еще раз?
5	Какой твой любимый урок?	Почему? Содержание +/-, но учитель +/- Если учитель — то какой учитель +, почему?
6	Нелюбимый урок?	Почему?
7	Есть ли у тебя друзья среди одноклассников?	... А в школе? ...А вообще?
		(эти) друзья помогают тебе в учебе?
		В чем-то другом помогают?
8	У тебя есть Интернет под рукой?	Какими соц.сетями ты пользуешься? Можешь ли сказать по памяти, сколько у тебя друзей ВКонтакте? Со сколькими ты общаешься?
9	Ты всегда согласен с оценкой учителя?	
10	Был ли случай, когда ты не согласен с оценкой? <i>На вопрос 9 «нет»:</i> Как часто ты не согласен с оценкой?	Приведи пример
11	Обсуждаешь ли ты это с кем-то?	С кем, как правило? (учитель, кл. руководитель, психолог, родители, друзья-одноклассники, родственники, в сети, ни с кем)
12	Считаешь ли ты, что учителя	На основании чего педагоги ставят

	справедливо ставят оценки?	оценки?
13	Обращаешься ли ты к учителю за помощью, если испытываешь трудности в учебе по его предмету?	<i>Ответ «нет»</i> : А когда-нибудь хотел?
14	Есть ли у тебя в классе или в школе люди, с которыми сложно, которые как-то мешают? (тебе / остальным)	Чем?
		Может ли повлиять на это учитель?
		Как?
	<i>Если ответ «нет», все равно задаем вопрос</i>	Что бы ты посоветовал учителю, как улучшить ситуацию в классе/школе?