# Содержание

Введение

. Влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка как психологическая проблема

.1 Понятие учебной мотивации

1.2 Возрастные и индивидуальные особенности учебной мотивации подростка

.3 Влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

.1 Эмпирические методы исследования влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

.2 Результаты исследования влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

Заключение

Глоссарий

Список использованных источников

# Введение

В современных условиях одним из центральных объектов разных областей знания становится семья. Роль семьи в обществе не сравнима, по своему значению ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье развивается и формируется личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации в обществе. За последние годы появились мощные факторы дестабилизации семейных отношений, такие как снижение жизненного уровня семьи, моральная дестабилизация, потеря нравственных ориентиров и др.

Совсем недавно функцию направленного влияния на семейное воспитание выполняла общеобразовательная школа, однако в силу многочисленных причин в настоящее время она оказалась неспособной полностью реализовать возложенную на нее функцию социализации ребенка. Школа остается одним из важных социальных институтов, координирующих реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума. Проблема воспитания, как в семье, так и в школе, с утратой прежних социальных ценностей и ориентиров явно обострилась. С исчезновением былых идеологических настроек, обществом во многом утрачен и опыт направленного психолого-педагогического просвещения родителей. Современная ситуация в сфере воспитания молодежи требует создания новой более эффективной системы психолого-педагогической подготовки родителей, построения новых отношений между институтом семьи и образовательным учреждением.

На сегодняшний день учителя часто отмечают отсутствие у школьников, а также учащихся средних учебных заведений интереса к учебе. Тенденция отрицательной динамики мотивации учения, которую можно рассматривать как проявление школьной дезадаптации, прослеживается во всех классах школы, что доказывают различные исследования в этом направлении

Актуальность исследования обусловлена тем, что тесное переплетение социальных и познавательных мотивов, в совокупности составляющих учебную мотивацию ребенка являются, в первую очередь, результатом социального влияния семьи, в которой он воспитывается. Следовательно, встает необходимость решения проблемы социального влияния семейного воспитания на учебную мотивацию младших школьников. Социальное влияние на личность ребенка, а в результате и на его учебную мотивацию, осуществляется разными путями и происходит в основном в результате целенаправленного процесса воспитания и социального научения. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка воздействует вся семейная атмосфера, семейные условия: социальное положение, род занятий, материальный уровень, уровень образования, ценностные ориентации. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка и соответственно сказывается на его учебной деятельности. На сегодняшний день существует большое количество классификаций неправильного воспитания ребенка в семье (Л.С. Алексеева, Г.П. Бочкарева, З.В. Баерунас, Б.Н. Алмазов и др.), психологическая методика же для диагностики семейных отношений разработана впервые В.Ю. Юстицким и Э.Г. Эйдемиллером.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Её актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приёмов самостоятельного приобретения знаний и познавательных процессов, формирования у них активной жизненной позиции. Этой проблемой занимались как отечественные авторы, такие как Леонтьев А.Н., Божович Л.И., Эльконин Д.Б., Гальперин П.Я., Маркова А.К., Зимняя И.А. Проблемой мотивации учения также занимались такие зарубежные ученые, как Д. Брунер, К. Левин, Ф. Олпорт, Ф. Скиннер, А. Маслоу и многие другие.

Объект: учебная мотивация подростка.

Предмет: влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

Целью данной работы является изучение влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

. Изучение влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка;

2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

. Предоставить анализ результатов исследования.

Гипотеза исследования: между уровнем и типом ведущей мотивации подростка и образом детско-родительских отношений существует взаимосвязь. При познавательной мотивации преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (общее эмоционально положительное принятие, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком). Дисгармоничный образ родительского отношения (отрицательное отношение к ребенку, незаинтересованность, проявление авторитаризма) в большей степени соответствует оценочной мотивации подростка.

Теоретический анализ проблемы влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка и выдвинутая гипотеза исследования определили методологию и состав инструментария.

Методологической основой исследования является методология формирования гармонично развитой личности, отраженная в трудах И.А.Каримова, принцип психологии «внешнее через внутреннее», разработанный А.Н. Леонтьевым; Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; а также учение о влиянии семьи как социальной среды на развитие личности ребенка, его учебную деятельность.

Для доказательства гипотезы и решения поставленных задач в эмпирическом исследовании были выбраны следующие методы:

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина;

Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников Н. И. Лукьяновой и Н.В. Калининой.

Для выявления корреляции между уровнем и видом учебной мотивации подростков из семей, где доминирует социально-желательный образ родительского отношения, и семей с дисгармоничным образом родительского отношения, мы используем статистический метод обработки данных - Хи квадрат - критерий Пирсона.

База исследования: учреждение образования «Гомельский государственный профессионально - технический колледж электротехники». Выборочную совокупность составили 40 подростков, а также их родители (60 человек). 50% выборочной совокупности составили полные семьи, 50% − неполные.

Практическая значимость значимость исследования заключается в том, что сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы при проведении просветительской, профилактической, а также коррекционной работы с родителями с целью оптимизации детско-родительского общения, и как следствие, повышение уровня учебной мотивации

Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, глоссария, списка использованных источников и приложения.

## 1. Влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка как психологическая проблема

1.1 Понятие учебной мотивации

Проблеме мотивации учения уделяется пристальное внимание как в отечественной педагогической психологии, так и зарубежной. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Методологической основой изучения данной проблемы являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов. Реализация деятельностного подхода означает возможность и необходимость исследования учебных мотивов как структурного элемента деятельности учения, складывающегося в процессе ее осуществления.

Учебная мотивация рассматривается как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность [1]. В психолого-педагогической литературе не удалось встретить прямого определения термина «учебная мотивация». По всей видимости, это связано с терминологической неясностью, которая существует в общей психологии. Косвенно, удалось выяснить, что термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» используются как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае, эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (Маркова А.К.)[2]. Во втором случае, данными терминами обозначают довольно сложную систему мотивов (Ляудис В.Я., Матюхина М.В., Талызина Н.Ф.).

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Божович Л.И. и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений[1].

По определению Л.И. Божович, «мотив учебной деятельности - это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой»[3]. А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив - это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней».

А.К. Маркова выделяет также две группы психологических характеристик (критериев) учебных мотивов: содержательные и динамические. Содержательные качества мотивов связаны, по мнению автора, с характером самой учебной деятельности и к ним относятся: осознанность, самостоятельность возникновения или проявления, обобщенность, действенность, доминирование в структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов. Динамические качества связаны с психофизиологическими особенностями ребенка и проявляются в устойчивости мотива, его силе и выраженности, эмоциональной окраске, быстроте возникновения[2]. М.В. Матюхина предлагает характеризовать мотивы по двум основным линиям (критериям): содержанию (направленности) и состоянию (уровню сформированности). Состояние, в свою очередь, характеризуется мерой осознанности мотивов, пониманием их значимости, мерой действенности мотива.

Рассмотрим теперь, какие виды учебных мотивов (мотивации) выделяются в педагогической психологии на основании указанных выше критериев. Надо заметить, что единой и общепринятой классификации мотивов в структуре деятельности учения не существует. Наиболее разработанными, на наш взгляд, являются классификации учебных мотивов по содержанию (направленности).

В их основе лежит предложенное Л.И. Божович выделение двух основных типов учебных мотивов, имеющих разное происхождение и предметное содержание. Одни из них (познавательные), «порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения». Другие (социальные), «порождаемые всей системой отношений существующих между ребенком и окружающей его действительностью», лежат как бы за пределами учебного процесса[4].

Наиболее полная классификация, на наш взгляд, предложена А.К. Марковой. Она основывается на классификации Л.И. Божович и выделяет аналогичные группы учебных мотивов, дифференцируя каждую из них. К уровням (подвидам) познавательной мотивации относятся: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями - фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний, и затем на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные (долг и ответственность; понимание социальной значимости учения), узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми)[2].

Обратимся теперь к другой, довольно распространенной классификации, в которой мотивы деятельности учения делятся на внешние и внутренние.

В отечественной литературе существуют два подхода к различению внутренней и внешней мотивации. Один подход использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (ее целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним. Если мотив реализует непознавательную (социальную по классификации) потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он называется внешним. В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения придерживаются П.Я Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др. [4].

В основе второго подхода наряду с указанным ранее критерием выделяется и другой - характер личностного смысла (утилитарно-прагматический и/или ценностный), придаваемого учению, его продуктам. Какую роль играют усвоенные знания в духовном развитии личности, в выработке собственных убеждений, мировоззрения в целом? Если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, т.е. реализует потребности во внешнем благополучии (материальном и/или социальном), то такие мотивы называются внешними. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, т.е. с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такие мотивы обозначаются как внутренние. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще один - мотив самосовершенствования. Сторонниками данного подхода являются Л.Б. Ительсон, Г.Е. Залесский, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, И.И. Вартанова, Д.Б. Эльконин и др [6].

В последние годы получила развитие тенденция подхода к учебной деятельности как к полимотивированной. Этот подход отражен в работах Марковой А.К., которая рассматривает становление мотивации как усложнение «структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними». В этой связи в педагогической психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости, выполняемой функции в системе учебной мотивации. Выделяют мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы, они же ведущие (Н.Ф. Талызина), доминирующие (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев), преобладающие (В.Э. Мильман) определяют направленность всей мотивационной системы. Если ученик удовлетворен, тем как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать ее, несмотря на то, что в какой-то момент она не позволит реализоваться мотиву-стимулу[10].

Важную роль в изучении учебной мотивации играет её классификация с точки зрения уровней сформированности (меры, степени развития мотивов и мотивации в целом).

Наиболее подробно проблема уровней развития мотивации учения разработана А.К. Марковой. По существу впервые представленная типология такого рода содержит шесть уровней, шесть «ступеней вовлеченности ученика в процесс учения». В ее основе - два критерия: тип отношения к учению и характер доминирующих мотивов. В качестве показателей сформированности учебной мотивации выступают особенности целеполагания (какие цели ставит и реализует школьник в учении), эмоций в ходе учения (как переживает процесс учения), состояние умения учиться (его обученность и обучаемость). Безусловной заслугой автора является составление довольно подробной характеристики каждого уровня, которая отражает особенности взаимодействия характера мотивации учащегося с типом его отношения к учению и состоянием учебной деятельности в целом.

Программа изучения уровня учебной мотивации должна включать, по мнению автора, несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный. Для оценки каждого из них в отдельности А.К. Маркова предлагает использовать комплекс диагностических методик. В качестве основных здесь называются наблюдение в обычных условиях и условиях психолого-педагогического эксперимента, беседа, создание ситуации реального выбора, проективные методики.

Н.В. Елфимова не ставит задачу выявления уровней сформированности учебных мотивов непосредственно. В то же время в ее работах подробно раскрываются вопросы выделения и обоснования системы показателей мотивации учения и подбора методик, диагностирующих данные показатели. В качестве показателей здесь рассматриваются: 1) место учения в системе личностно значимых видов деятельности школьника (является ли учение для ученика значимой деятельностью); 2) роль учителя среди субъектов личностно-значимых для школьника (является ли учитель значимым субъектом, оказывающим прямое влияние на мотивацию учения); 3) отношение к учению (знак отношения; соотношение социальных и познавательных мотивов учения школьника в иерархии); 4) отношение школьника к учебным предметам (определение «любимых» и «нелюбимых» предметов)[11].

Говоря о «норме» в отношении выделенных показателей, Н.В. Елфимова, на наш взгляд, косвенно характеризует высший уровень развития мотивации учения младшего школьника. Каковы его особенности? В отношении первого показателя нормой, несомненно, будет тот случай, когда учение является одним из видов личностно значимой деятельности. В качестве личностно значимого субъекта для школьника должен выступать, прежде всего, учитель. Очевидно, что отношение к учению должно быть положительным. Определяя норму для соотношения социальных и познавательных мотивов учения, Н.В. Елфимова опирается на положение, выдвинутое в отечественной психологии Л.И. Божович, и считает, что познавательные мотивы должны доминировать в иерархии наряду с социальными. Для последнего показателя нормой можно считать положительное отношение учащихся, прежде всего, к «основным» учебным предметам [12].

Таким образом, в отечественной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал об особенностях становления и функционирования учебной мотивации. Определено психологическое содержание понятий учебная мотивация и учебный мотив, представлен целый ряд классификаций учебных мотивов, разработаны методы диагностики структуры учебной мотивации, сформулированы положения относительно условий и путей ее формирования и коррекции.

.2 Возрастные и индивидуальные особенности учебной мотивации подростка

При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации у отдельных школьников важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами. Имеющиеся психологические исследования позволяют выделить общие направления усложнения как умения учиться у школьников, так и мотивации учения, а также определить те верхние уровни, которых может достигнуть ученик к концу каждого этапа возрастного развития. Охарактеризуем особенности умения учиться, учебной деятельности и мотивации, которые могут сложиться при достаточно благоприятных условиях обучения к концу младшего, среднего и старшего школьного возраста[2].

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребёнка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления[5].

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через осмысление их к самостоятельной постановке отдельных задач.

Учебные исполнительные действия складываются как овладение отдельными операциями как внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание). Моделирование носит характер использования сначала несложных графических, затем буквенных и знаковых средств. Все учебные исполнительные действия выполняются вначале развёрнуто при полном составе составляющих их операций. Младшему школьнику доступно не только различение способа и результата решения, но и переход к поиску нескольких способов решения, а также применение в знакомых и незначительно изменённых ситуациях[10].

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах - в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действия контроля по способу решения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе её выполнения. Ряд исполнительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формировании может превратиться в умения и навыки, выполняться как бы «автоматически».

Мотивация учения в младшем школьном возрасте также развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к середине этого возраста преобразоваться в учебно-познавательные мотивы (интерес к способам приобретения знаний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребёнок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными[13]. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребёнка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотнесения цели со своими возможностями[14].

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, способами перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к исполнительным и затем к контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Учебные действия объединяются в приёмы, методы, в крупные блоки деятельности. Отдельные действия и операции свёртываются, переходят в умственный план, что позволяет быстрее осуществлять учебную деятельность[15].

Существенно развивается умение находить и сопоставлять несколько способов решения одной задачи, поиск нестандартных способов решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень.

Происходит становление прогнозирующих, планирующих форм контрольно-оценочных действий. Это даёт возможность корректировать учебную работу до начала её выполнения[16].

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, её мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний[17]. Мотивы самообразования в этом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления.

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанным в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, «иерархия мотивов». Существенно развиваются процессы целеполагания в учении[18]. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причём не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением осваивать гибкие цели; закладывается умение ставить и перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального самоопределения.

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерастать в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе - приёмов самообразования[19].

Ряд укрупненных учебных действий, действий контроля и оценки может продвинуться на уровень «автоматического» выполнения, перейти в привычки, являющиеся основой культуры умственного труда, залогом дальнейшего непрерывного самообразования. Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестереотипные способы их решения является предпосылкой творческого отношения к труду.

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счёт того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследовательских методов анализа на уроке). Мотивы самообразовательной деятельности в этом возрасте связываются с более далёкими целями, жизненными перспективами выбора профессии.

Складывается чётко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы[20].

В этом возрасте укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга, отдачи обществу. Социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счёт расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителем. При благоприятных обстоятельствах воспитания упрочивается структура мотивационной сферы, возрастает сбалансированность между отдельными побуждениями[14].

Происходит рождение новых мотивов профессионального и жизненного самоопределения. Развитие целеполагания в этом возрасте выражается в том, что старшеклассник при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения, а также социальной значимости целей, предвидения социальных последствий поступков. Возрастает умение оценить реалистичность целей, складывается стремление к активному апробированию разных целей в ходе активных действий, что прямо связано с процессами жизненного самоопределения.

Изложенные этапы учебной деятельности и её мотивации характеризуют тот высокий их уровень, который может быть достигнут у школьников. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения (в учебной деятельности и мотивации) с этими возрастными характеристиками и делать вывод о ещё не реализованных особенностях этого ребёнка, которые могут быть актуализированы в пределах возможностей его возраста[22].

Таким образом, в современной школе существует множество трудностей, среди которых можно выделить одну из важнейших - проблему учебной мотивации. Она затрагивает не только каждого учителя, но и родителя. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, изучив современное состояние учебной мотивации школьников, можно выделить основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка взрослыми учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя.

.3 Влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

учебный мотивация родительский детский

Детско-родительские отношения - это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок-родители») и сверху вниз (диада «родители-ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы[6].

В любом периоде жизни человека родители являются для него примером как личности. Благодаря этому с детских лет большинство людей в своем поведении подражают родителям, которые с колыбели одаривают его одним из прекрасных человеческих проявлений - родительской любовью. Эта взаимосвязь имеет огромное значение для ребенка, так как влияет на формирование характера, жизненных позиций, на его поведение, отношение к людям, в целом на формирование его личности[23].

В нашей работе мы опираемся на определение А.Я. Варги, которая описывает родительское отношение «как целостную систему «целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков»[12]. С психологической точки зрения родительское отношение - это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты [13].

Детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания оказывают огромное влияние на развитие личности в целом, а также на учебную мотивацию подростка. Когда родители ждут от детей слишком многого, у детей развивается страх поражения и снижается мотивация. Подростки «мстят» чрезмерно требовательным родителям плохой успеваемостью в школе. Поскольку как бы они ни учились, родители останутся недовольными, и дети перестают даже пытаться. Возможно и обратное, что также вредно: если родители никак не поддерживают своих детей, не поощряют, недооценивают, не пытаются их стимулировать, то дети и поступают соответственно. Некоторые родители настолько увлечены собой и своими делами, что их вообще не интересует успеваемость детей. Иные чересчур терпимые родители даже и не ожидают послушания от своих детей, которые поэтому и понятия не имеют о дисциплине. А значит и мотивации у них не развивается никакой. Дети, окруженные чрезмерной заботой своих родителей, также плохо успевают в школе. Они не умеют ставить перед собой цели, мотивировать себя, не умеют работать в сколько-нибудь напряженной обстановке. Все хорошо в меру[24].

Наш мозг ориентирован на социальное поведение. Дети учатся при взаимодействии с другими людьми: родителями, бабушками, дедушками, друзьями и учителями. Самый лучший стимул для человека - это другие люди. Другими словами, основа любой мотивации, в том числе и учебной, влияние окружения. Нежные добрые отношения в семье, при которых дети чувствуют себя уютно и защищенно, - важнейшая основа для здорового развития мозга и, в частности, мотивационной системы. Решающими предпосылками для биологической работоспособности мотивационной системы являются интерес, социальное признание и самооценка, основывающаяся на восприятии человека другими людьми. Мы стремимся иметь хорошие отношения с другими людьми, на это ориентирована наша центральная мотивация[25].

Подростковый возраст, по мнению отечественных психологов, является одним из самых трудных и то, как пройдёт личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребёнка и родителей в этот период, во многом зависит от стиля воспитания, сложившегося в семье. В связи с этим Д.Н. Исаев выделяет три стиля семейного воспитания: демократический, авторитарный и либерально-попустительский [26].

Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях его жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей; считаются с его мнением в решении каких-либо семейных проблем. Контроль, основанный на тёплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов [13].

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни. Причём могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой. Ещё более тяжёлый случай - равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей относятся к людям с недоверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля - гипоопека - тоже неблагоприятный вариант семейных отношений[26]. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Родительская любовь - совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. Помимо контроля в семейных отношениям важны ожидания родителей, забота о ребёнке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений - любовь, принятие ребёнка или его непринятие.

Гиперопека - излишняя забота о подростке, чрезмерный контроль над всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками[27]. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребёнку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность[8].

Отношения с окружающими - наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми людьми не удовлетворяется, у детей появляются тяжёлые переживания. Эти переживания могут быть смягчены и даже совершенно изжиты: разрыв с другом или конфликт в классе может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения[28].

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирования его личности[29].

Опека в семье - это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема - удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются неприспособленными к жизни в коллективе. Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой «невмешательства»[30]. При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей. Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития - коллективом.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое ни в будущем, ни в настоящем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения[31].

Личностной особенностью в этом возрасте может стать тревожность. Высокая тревожность приобретает устойчивость при постоянном недовольстве учебой со стороны родителей. Допустим, ребенок заболел, отстал одноклассников и ему трудно включиться в процесс обучения. Если переживаемые им временные трудности раздражают взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереальные требования [9].

Проблема школьной мотивации, как уже отмечалось выше, является одним из краеугольных камней в современном образовании. Особенность работы в ней заключается еще и в том, что эта область, в которой необходимы совместные усилия специалистов - педагогов, психологов, администрации, а также родителей школьников. Е. Лепешевой была проведена диагностика типа школьной мотивации у старшеклассников в рамках гимназии №42 г. Кемерово. Проведенное исследование в рамках гимназии показало, что ведущим мотивом для семиклассников является одобрение родителей. То есть, иначе говоря, большинство школьников начинает учиться лучше, когда получает за это «положительное подкрепление» именно от родителей, а не от учителей и одноклассников. Среди одноклассников престижность хорошей учебы оказалось невысокой, это не тот критерий, по которому они оценивают друг друга. Исходя из этого, видно, что для повышения успеваемости детей прежде всего необходимо выходить на родителей, пояснять для них их роль в образовании детей. Результаты обследования были использованы при проведении педсовета при работе с неудовлетворительно успевающими учащимися. Если ведущим мотивом для учащегося является получение одобрения, то вырабатывалась одна тактика, если страх наказания - другая, если мотивация достижения - третья [10].

Таким образом, стремление к признанию и вниманию - основная человеческая потребность. Если нет удовлетворения и признания, то и мотивация отсутствует. Это означает, что каждый человек - каждый ребенок - хочет сам что-то делать и при этом ощущать себя способным и любимым. Окружение - воспитание и отношение людей, с которыми ребенок постоянно взаимодействует - помогает ему удовлетворить эти потребности, а также закладывает фундамент ответственного отношения ребенка к труду и жизни в целом.

## 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

## .1 Эмпирические методы исследования влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка

Проблема школьной мотивации - одна из центральных проблем современного образования. Методик, диагностирующих школьную мотивацию, крайне мало, и практически все они предназначены для учащихся начальной школы. Однако вопрос мотивации при переходе в средне и старшее звено не теряет своей актуальности. Даже наоборот, учитывая возрастное снижение учебной мотивации в подростковом возрасте, крайне важным становится определить, а что же все-таки способно мотивировать учащихся, как могут воздействовать на них учителя, родители и как строить программу обучения, чтобы преодолеть традиционное снижение успеваемости в подростковом возрасте [34].

Теоретический анализ проблемы влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию школьника и выдвинутая гипотеза исследования определили методологию и состав инструментария.

Для доказательства гипотезы и решения поставленных задач в эмпирическом исследовании были выбраны следующие методы:

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина;

Анкета изучения мотивации обучения у старшеклассников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

Для выявления статистически значимых различий между уровнем учебной мотивации подростков из семей, где доминирует социально-желательный образ родительского отношения, и семей с дисгармоничным образом родительского отношения, мы используем статистический метод обработки данных - Т-критерий Стьюдента.

Остановимся на кратком описании методов исследования:

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними.

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник разработан А.Я.Варгой под руководством В.В. Столина и впервые опубликован в 1988 год [37].

Опросник состоит из 5 шкал:

1 «Принятие-отвержение». Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей [40]. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

«Кооперация» - социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, стирается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается встать на его точку зрения и спорных вопросах.

«Симбиоз» - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к неким биотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так - родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

«Авторитарная гиперсоциализация» - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

«Маленький неудачник» - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влиянии. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия [12].

Текст опросника состоит из 61 утверждения, с которыми родитель может либо согласиться (поставить «верно» или «+»), либо не согласиться (поставить «неверно» или «−»).

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается «верно». Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

отвержение;

социальная желательность;

симбиоз;

гиперсоциализация;

-инфантилизация (инвалидизация).

Анкета изучения мотивации обучения у старшеклассников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой

Цель: выявить уровень учебной мотивации и вид мотивации.

Методика представляет собой 18 неоконченных высказываний с возможными вариантами ответов к ним.

Испытуемому предлагается подчеркнуть два варианта ответа, которые совпадают с его собственным мнением.

Высказывания анкеты разделены на 6 содержательных блоков, а именно предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Предложения 4, 5, 6 входят в блок II и характеризуют другой показатель мотивации - способность к целеполаганию.

Блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе.

Внешний мотив - 0 баллов.

Игровой мотив - 1 балл.

Получение отметки - 2 балла.

Позиционный мотив - 3 балла.

Социальный мотив - 4 балла.

Учебный мотив - 5 баллов.

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать два варианта ответов.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели I, II, III мотивации по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации. По оценочной таблице можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

I - очень высокий уровень мотивации учения;

II - высокий уровень мотивации учения;

III- нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV - сниженный уровень мотивации учения;

V - низкий уровень мотивации учения.

Кроме того, уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о степени развитости у учащихся способности к целеполаганию.

Поскольку блок III анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, то при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего.

Выборочную совокупность составили 100 человек (40 семей). В выборки принимали участие подростки, обучающиеся в учреждении образования «Гомельский государственный профессионально - технический колледж электротехники», проживающие как в полных, так и неполных семьях с одним ребенком, а также их родители. 50% выборочной совокупности составили полные семьи, 50% − неполные.

2.2 Результаты исследования влияния детско-родительского общения на учебную мотивацию подростка

Проблема исследования влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка сегодня в практике школы является весьма актуальной.

Начало подросткового периода характеризуется различными новообразованиями личностного развития, важнейшими из которых являются становление нового уровня самосознания, возникновение чувства и образа взрослости, тенденции к самостоятельности. Новая форма самосознания заключается в возникновении у подростков представлений и мыслей о свойствах собственной личности и их оценке. У подростка возникает представление о себе как о более взрослом человеке, что определяет его переориентировку с детских норм на взрослые. В это время в отношениях подростков с родителями начинается качественно новый этап, их отношения становятся более сложными и противоречивыми. Ярко выражены как стремление к независимости, к равноправным отношениям со взрослыми, так и ожидание от взрослых помощи, поддержки и защиты. Поскольку у подростка появляется потребность в признании окружающими его взрослости, ориентация на педагогические и родительские оценки все больше уступает место мнению сверстников, считающих подростка взрослым. В результате группа ровесников в значительной степени замещает родителей. Подросток начинает находить себе образцы вне семьи, но равнение на взрослых все-таки остается, лишь в иной форме - в стремлении приобрести качества взрослых. Таким образом, несмотря на уменьшение влияния семьи в период взросления, личность родителей не теряет своей значимости. Все это и определило обращение к данной проблематике и обусловило выбор темы нашей дипломной работы: «Влияние детско-родительских общений на учебную мотивацию подростка».

Нами было проведено комплексное исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

Объект: учебная мотивация подростка.

Предмет: влияние детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

Целью данной работы является изучение влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка.

Гипотеза исследования: между уровнем и типом ведущей мотивации подростка и образом детско-родительских отношений существует тесная взаимосвязь. При познавательной мотивации преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (общее эмоционально положительное принятие, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком). Дисгармоничный образ родительского отношения (отрицательное отношение к ребенку, незаинтересованность, проявление авторитаризма) в большей степени соответствует оценочной, позиционной мотивации подростка.

На первом этапе была проведена диагностика детско-родительских отношений с помощью теста-опросника родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина.

По данной методики мы получили следующие результаты

Таблица 1 Результаты диагностики родительского отношения в полных неполных семьях

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № шкалы | Название шкалы | % соотношение в полных семьях | % соотношение в неполных семьях |
| 1 | «Принятие- отвержение» | 37.5% | 12.5% |
| 2 | «Кооперация» | 35% | 15% |
| 3 | «Симбиоз» | 20% | 25% |
| 4 | «Авторитарная гиперсоциализация» | 20% | 25% |
| 5 | «Маленький неудачник» | 30% | 35% |

По результатам методики диагностики родительского отношения (ОРО) можно сделать следующие выводы: в исследованных нами семьях родители в основном проявляют неадекватное отношение к детям. Это симбиоз, гиперсоциализация, инфантилизация. Лишь у 35% полных семей высокий балл по шкале «Кооперация», в неполных семьях - 15%, это интерпретируется как социально желательный образ родительского отношения. Родители заинтересованы в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствуют ему. Родители высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Они поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. Такие родители доверяют ребенку, стараются встать на его точку зрения и спорных вопросах.

У 20% полных семей преобладает высокий балл по шкале «симбиоз», 25% в неполных семьях, это достаточно для того, чтобы сделать вывод о том, что во многих семьях существует межличностная дистанция в общении с подростком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к неким биотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так - родитель ощущает себя с подростком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу. Тревога родителя повышается, когда ребенок достигает подросткового возраста и начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

% полных семей (25% неполных семе) имеют высокие баллы по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Это говорит о том, что в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родители требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями подростка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

30% родителей из полных семей и 35% родителей из неполных семей набрали наибольшее количество баллов по шкале «Маленький неудачник», а это в свою очередь, является признаком того, что родители имеют стремление инфантилизировать ребенка подросткового возраста, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить подростка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Как мы видим, ситуация настораживающая, лишь у 15% родителей из неполных семей и 30% родителей из полных семей выявлен социально желательный образ родительского отношения. Это говорит о том, что большинство семей оказывают негативное влияние на развитие своих собственных детей, чрезмерно опекая их, инфантилизируя своих детей или же наоборот проявляя авторитаризм.

На втором этапе было проведено исследование учебной мотивации подростка с помощью анкеты изучения мотивации обучения у старшеклассников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

По результатам диагностического исследования мотивации учения подростков были получены следующие результаты

Таблица 2 Результаты исследования уровня мотивации подростков

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Уровень мотивации | Процентное соотношение (%) |
| 1 | Высокий уровень (55 -71) | 7.5% |
| 2 | Средний уровень (42-54) | 42.5% |
| 3 | Низкий уровень (до 29) | 50% |

Анализ результатов исследования уровня мотивации показал, что у 42,5 % учащихся отмечен средний уровень учебной мотивации, у 7,5% - высокий, а половина исследуемых нами подростков имеют низкий уровень учебной мотивации.

Анализируя блоки анкеты на преобладание видов мотивов учения были получены следующие результаты

Таблица 3 Результаты исследования вида учебной мотивации

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Вид мотива | Процентное соотношение (%) |
| 1 | социальный | 60% |
| 2 | оценочный | 60% |
| 3 | позиционный | 45% |
| 4 | учебный | 40% |
| 5 | внешний | 25% |

Анализ результатов исследования показывает, что среди видов мотивов обучения подростков отсутствует такой вид мотива, как игровой, что является адекватным для данного возраста испытуемых. Доминирование игровых мотивов отрицательно сказывается на успешности усвоения учебного материала и формировании учебной деятельности.

Таким образом, мы видим, что доминирующими мотивами в учении опрошенных испытуемых является социальный мотив учения и оценочный мотив. Доминирование социального мотива является нормальным для среднего школьного возраста. Так как в ходе учебной и общественной деятельности у учащихся обогащаются представления о нравственных ценностях. Эти мотивы особенно укрепляются, если учитель, а также родители постоянно показывают школьникам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности. В русле широких социальных мотивов укрепляется и социальное самосознание подростка, понимание им социальной роли в школе, собственном классе.

Оценочный мотив учения основан на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение со стороны родителей, положительная оценка взрослых является одним из наиболее эффективных стимулов для таких учащихся.

Третье и четвертое место в мотивах учения занимает учебный и позиционный мотив.

Доминирование позиционного мотива говорит о том, что подросток стремиться занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с родителями, сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми. Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны родителей, учителей, сверстников. Такие учащиеся работают только «на положительном подкреплении».

Для учебных мотивов характерен интерес к способам приобретения знаний. Надежной основой этих мотивов является стремление школьников ко взрослости.

На последнем месте находится внешний мотив. Внешние мотивы не имеют отношения к содержанию учебной деятельности и не оказывает существенного положительного влияния на учебную активность и успешность освоения знаний. В случае доминирования у учащегося внешнего мотива при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, велика вероятность негативного отношения к учебе.

Для сопоставления результатов методик, на основании результатов исследования родительского отношения, семьи условно были разделены на семьи, в которых преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения к подростку и на семьи, где преобладает дисгармоничный образ родительского отношения. К семьям, в которых преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения к подростку, были отнесены семьи, набравшие высокие баллы по шкалам «принятие - отвержение ребенка» (от 24 до 33), «кооперация» (от 6 до 7 баллов), низкие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка» (1-2) и средние баллы (3 до 5) по шкале «контроль» и «симбиоз».

К семьям, где преобладает дисгармоничный образ родительского отношения, были отнесены семьи, набравшие низкие баллы по шкалам «принятие - отвержение», «кооперация», высокие баллы по шкале «отношение к неудачам», а также низкие либо высокие баллы по шкалам «контроль» и «симбиоз».

Далее нами были сопоставлены уровень и преобладающий вид мотивации в семьях, где доминирует образ гармоничного стиля отношения к подростку

Таблица 4 Результаты исследования уровня и вида учебной мотивации в семьях, где преобладает гармоничный стиль детско-родительских отношений

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № испытуемого | Уровень учебной мотивации | Преобладающий вид мотива |
| 1 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 3 | III - средний | (С) - социальный, (У) - учебный, (П) - позиционный |
| 5 | III - средний | (С) - социальный, (У) - учебный, (О) - оценочный |
| 7 | III- средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 9 | II - высокий | (С) - социальный, (У) - учебный |
| 10 | III - средний | (У) - учебный мотив, (С) - социальный, (П) - позиционный |
| 11 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 14 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 15 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 17 | III - средний | (О) - оценочный, (С) - социальный, (У) - учебный |
| 19 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 21 | V - низкий | (О) - оценочный, (С) - социальный |
| 24 | III - средний | (С) - социальный, (У) - учебный |
| 26 | III - средний | (С) - социальный, (У), учебный, (В) - внешний |
| 29 | III - средний | (С) - социальный, (О) - оценочный, (У) - учебный |
| 32 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 35 | II - высокий | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 38 | V - низкий | (В) - внешний, (С) - социальный |
| 39 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |
| 40 | III - средний | (У) - учебный, (С) - социальный |

Анализ результатов исследования уровня учебной мотивации у подростков из семей, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения показывает, что уровень учебной мотивации у таких подростков находится в основном на среднем уровне (75%), у 10% - на высоком уровне, у 15% - на низком уровне. Преобладает у подростков учебный и социальный мотив, что является хорошим показателем для данного возрастного периода.

Изучение уровня и доминирующего вида учебной мотивации у подростков из семей, где преобладающим является дисгармоничный образ родительского отношения были выявлены следующие результаты

Таблица 5 Результаты исследования уровня и вида учебной мотивации в семьях, где преобладает дисгармоничный стиль детско-родительских отношений

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № испытуемого | Уровень учебной мотивации | Преобладающий вид мотива |
| 2 | V - низкий | (О) - оценочный, (В) - внешний |
| 4 | V - низкий | (О) - оценочный, (В) - внешний |
| 6 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 8 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 12 | II - высокий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 13 | V - низкий | (П) - позиционный, (О) - оценочный |
| 16 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 18 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 20 | III - средний | (О) - оценочный, (В) - внешний |
| 22 | V - низкий | (П) - позиционный, (О) - оценочный |
| 23 | V - низкий | (П) - позиционный, (О) - оценочный |
| 25 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 27 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 28 | V - низкий | (О) - оценочный, позиционный |
| 30 | V - низкий | (П) - позиционный, (В) - внешний |
| 31 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 33 | III - средний | (П) - позиционный, (В) - внешний |
| 34 | III - средний | (О) - оценочный, (В) - внешний |
| 36 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |
| 37 | V - низкий | (О) - оценочный, (П) - позиционный |

Анализ результатов исследования уровня учебной мотивации у подростков из семей, где доминирует образ дисгармоничного стиля родительского отношения показывает, что уровень учебной мотивации у большинства подростков находится на низком уровне (80%), у 15% - на среднем уровне, у 5% - на высоком уровне. Преобладает у подростков оценочный и позиционный мотив. Оценочный мотив учения основан на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение со стороны родителей, положительная оценка взрослых является одним из наиболее эффективных стимулов для таких учащихся.

Доминирование позиционного мотива говорит о том, что подросток стремиться занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с родителями, сверстниками, желанием понять другого человека и быть понятым. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми. Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны родителей, учителей, сверстников. Такие учащиеся работают только «на положительном подкреплении».

Таким образом, сопоставляя результаты методик, можно отметить, что в тех семьях, где зарегистрированы нарушения детско-родительских отношений, у детей отмечается снижение уровня учебной мотивации, а именно констатируется в большинстве случаев (75%) - низкий уровень мотивации, в 20% случаях - средний уровень мотивации и лишь в 5% случаев - высокий уровень мотивации. Отмечается преобладание внешнего, оценочного, а также позиционного мотива обучения.

В семьях, где отмечен социально-желательный образ детско-родительских отношений, зарегистрированы более высокий уровень мотивации, а именно:

в 10% семей из 100% отмечен высокий уровень мотивации (по сравнению с 5% из семей, где зарегистрированы нарушения детско-родительских отношений);

в 65% семей - средний уровень мотивации (по сравнению с 20% из семей, где зарегистрированы нарушения детско-родительских отношений);

в 15% семей (по сравнению с 75% из семей, где зарегистрированы нарушения детско-родительских отношений).

Далее для доказательства корреляции между показателями двух методик, нами был произведен статистический анализ данных при помощи Хи квадрат - критерия Пирсона.

Таблица 6 Расчетная таблица

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Эмпирическая частота | Теоретическая частота | fэ - fт | (fэ - fт) × (fэ - fт) | (fэ - fт) × (fэ - fт) / fт |
| 1 | 42 | 42.33 | -0.33 | 0.11 | 0.003 |
| 2 | 26 | 25.67 | 0.33 | 0.11 | 0.004 |
| 3 | 50 | 46.68 | 3.32 | 11.02 | 0.236 |
| 4 | 25 | 28.32 | -3.32 | 11.02 | 0.389 |
| 5 | 52 | 46.06 | 5.94 | 35.28 | 0.766 |
| 6 | 22 | 27.94 | -5.94 | 35.28 | 1.263 |
| 7 | 44 | 34.86 | 9.14 | 83.54 | 2.396 |
| 8 | 12 | 21.14 | -9.14 | 83.54 | 3.952 |
| 9 | 60 | 77.18 | -17.18 | 295.15 | 3.824 |
| 10 | 64 | 46.82 | 17.18 | 295.15 | 6.304 |
| 11 | 44 | 38.59 | 5.41 | 29.27 | 0.758 |
| 12 | 18 | 23.41 | -5.41 | 29.27 | 1.25 |
| 13 | 20 | 26.14 | -6.14 | 37.7 | 1.442 |
| 14 | 22 | 15.86 | 6.14 | 37.7 | 2.377 |
| 15 | 46 | 43.57 | 2.43 | 5.9 | 0.135 |
| 16 | 24 | 26.43 | -2.43 | 5.9 | 0.223 |
| 17 | 54 | 63.49 | -9.49 | 90.06 | 1.418 |
| 18 | 48 | 38.51 | 9.49 | 90.06 | 2.339 |
| 19 | 50 | 42.33 | 7.67 | 58.83 | 1.39 |
| 20 | 18 | 25.67 | -7.67 | 58.83 | 2.292 |
| 21 | 45 | 41.7 | 3.3 | 10.89 | 0.261 |
| 22 | 22 | 25.3 | -3.3 | 10.89 | 0.43 |
| 23 | 24 | 26.76 | -2.76 | 7.62 | 0.285 |
| 24 | 19 | 16.24 | 2.76 | 7.62 | 0.469 |
| 25 | 50 | 48.55 | 1.45 | 2.1 | 0.043 |
| 26 | 28 | 29.45 | -1.45 | 2.1 | 0.071 |
| 27 | 51 | 47.31 | 3.69 | 13.62 | 0.288 |
| 28 | 25 | 28.69 | 3.69 | 13.62 | 0.475 |
| 29 | 50 | 39.84 | 10.16 | 103.23 | 2.591 |
| 30 | 14 | 24.16 | -10.16 | 103.23 | 4.273 |
| 31 | 46 | 41.08 | 4.92 | 24.21 | 0.589 |
| 32 | 20 | 24.92 | -4.92 | 24.21 | 0.972 |
| 33 | 70 | 73.45 | -3.45 | 11.9 | 0.162 |
| 34 | 48 | 44.55 | 3.45 | 11.9 | 0.267 |
| 35 | 18 | 42.33 | -24.33 | 591.95 | 13.984 |
| 36 | 50 | 25.67 | 24.33 | 591.95 | 23.06 |
| 37 | 42 | 42.95 | -0.95 | 0.9 | 0.021 |
| 38 | 27 | 26.05 | 0.95 | 0.9 | 0.035 |
| 39 | 52 | 44.82 | 7.18 | 51.55 | 1.15 |
| 40 | 20 | 27.18 | -7.18 | 51.55 | 1.897 |
| ∑ | 1462 | 1462 | - | - | 84.084 |

 эмп = 84.084

Критические значения Хи квадрат при v=19

при 5 %-ном уровне значимости (ρ ≤ 0,05) = 30.144

при 1 %-ном уровне значимости (ρ ≤ 0,01) = 36.191

Различия между двумя распределениями могут считаться достоверными, если Хи квадрат достигает или превышает критическое значение при 5 %-ном уровне значимости, и тем более достоверным, если Хи квадрат достигает или превышает критическое значение при 1 %-ном уровне значимости.

В нашем случае Хи квадрат превышает критические значения, расхождения между распределениями статистически достоверны. Принимается гипотеза Н1, а именно существует взаимосвязь между двумя эмпирическими распределениями.

Таким образом, с помощью Хи квадрат - критерия Пирсона нам удалось с уверенностью 99% выявить корреляцию между результатами двух методик. На основании чего, мы можем утверждать, что существует взаимосвязь между между уровнем, а также преобладающим видом учебной мотивации подростков и образом детско-родительского отношения. В семьях, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации подростков находится в основном на среднем уровне; преобладает учебный и социальный мотив, что является хорошим показателем для данного возрастного периода. В семьях, где доминирует образ дисгармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации у большинства подростков находится на низком уровне; преобладает оценочный и позиционный мотив. Оценочный мотив учения основан на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение.

В заключении, можно сказать, что наша гипотеза о том, что между уровнем и типом ведущей мотивации подростка и образом детско-родительских отношений существует взаимосвязь, подтвердилась. Подтвердилось предположение о том, что при познавательной мотивации преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (общее эмоционально положительное принятие, стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком). Дисгармоничный образ родительского отношения (отрицательное отношение к ребенку, незаинтересованность, проявление авторитаризма) в большей степени соответствует оценочной, позиционной мотивации подростка.

Исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию школьника с помощью выбранных методик подтвердило теоретические предположения и позволило конкретизировать особенности учебной мотивации. Полученные результаты могут быть использованы при психолого-педагогическом просвещении родителей о важности детско-родительского общения, а также способствовать формированию позитивных детско-родительских отношений.

# Заключение

В современной школе существует множество трудностей, однако проблема школьной мотивации - одна из краеугольных камней в современном образовании. Она затрагивает не только каждого учителя, но и родителя. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, изучив современное состояние учебной мотивации школьников, можно выделить основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка взрослыми учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя. Особенность работы в ней заключается еще и в том, что эта область, в которой необходимы совместные усилия специалистов - педагогов, психологов, администрации, а также родителей школьников.

Наш мозг ориентирован на социальное поведение. Дети учатся при взаимодействии с другими людьми: родителями, бабушками, дедушками, друзьями и учителями. Самый лучший стимул для человека - это другие люди. Другими словами, основа любой мотивации, в том числе и учебной, влияние окружения. Нежные добрые отношения в семье, при которых дети чувствуют себя уютно и защищенно, - важнейшая основа для здорового развития мозга и, в частности, мотивационной системы. Решающими предпосылками для биологической работоспособности мотивационной системы являются интерес, социальное признание и самооценка, основывающаяся на восприятии человека другими людьми. Мы стремимся иметь хорошие отношения с другими людьми, на это ориентирована наша центральная мотивация. Все вышеизложенное еще раз подчеркивает, что детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания оказывают огромное влияние на развитие личности в целом, а также на учебную мотивацию школьника. Когда родители ждут от детей слишком многого, у детей развивается страх поражения и снижается мотивация. Подростки «мстят» чрезмерно требовательным родителям плохой успеваемостью в школе. Поскольку как бы они ни учились, родители останутся недовольными, и дети перестают даже пытаться. Возможно и обратное, что также вредно: если родители никак не поддерживают своих детей, не поощряют, недооценивают, не пытаются их стимулировать, то дети и поступают соответственно. Некоторые родители настолько увлечены собой и своими делами, что их вообще не интересует успеваемость детей. Иные чересчур терпимые родители даже и не ожидают послушания от своих детей, которые поэтому и понятия не имеют о дисциплине. А значит и мотивации у них не развивается никакой. Дети, окруженные чрезмерной заботой своих родителей, также плохо успевают в школе. Они не умеют ставить перед собой цели, мотивировать себя, не умеют работать в сколько-нибудь напряженной обстановке. Все хорошо в меру.

В связи с этим в психолого-педагогической науке назрела насущная необходимость проведения исследования влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию школьника. Для проведения исследования нами были выбраны следующие методики:

Тест-опросник родительского отношения к детям А.Я. Варга, В.В. Столина;

Анкета изучения мотивации обучения у старшеклассников Н.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой.

Для выявления корреляции между уровнем и видом учебной мотивации подростков из семей, где доминирует социально-желательный образ родительского отношения, и семей с дисгармоничным образом родительского отношения, мы использовали статистический метод обработки данных - Хи квадрат - критерий Пирсона.

На основе вышеперечисленных методик было проведено исследование влияния детско-родительских отношений на учебную мотивацию подростка, которое позволило получить результаты, со всей очевидностью показывающие, что существует взаимосвязь между уровнем, а также преобладающим видом учебной мотивации подростков и образом детско-родительского отношения. В семьях, где доминирует образ гармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации подростков находится в основном на среднем уровне; преобладает учебный и социальный мотив, что является хорошим показателем для данного возрастного периода. В семьях, где доминирует образ дисгармоничного стиля родительского отношения уровень учебной мотивации у большинства подростков находится на низком уровне; преобладает оценочный и позиционный мотив. Оценочный мотив учения основан на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение.

Доминирование социального мотива является нормальным для среднего школьного возраста. Так как в ходе учебной и общественной деятельности у учащихся обогащаются представления о нравственных ценностях. Эти мотивы особенно укрепляются, если учитель, а также родители постоянно показывают школьникам возможность использования результатов учения в будущей профессиональной деятельности. В русле широких социальных мотивов укрепляется и социальное самосознание подростка, понимание им социальной роли в школе, собственном классе.

Оценочный мотив учения основан на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток чутко реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он пытается наладить отношение со значимым взрослым, заслужить его расположение. Похвала, одобрение со стороны родителей, положительная оценка взрослых является одним из наиболее эффективных стимулов для таких учащихся.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что между уровнем и типом ведущей мотивации подростка и образом детско-родительских отношений существует взаимосвязь, подтвердилась с уверенностью 99%. Подтвердилось предположение о том, что при познавательной мотивации преобладает образ гармоничного стиля родительского отношения (позитивный интерес, автономность, понимаемая как предоставление самостоятельности). Дисгармоничный образ родительского отношения (директивность, непоследовательность и враждебность) в большей степени соответствует мотивации социальной идентификации и аффиляции подростка.

Полученные результаты могут быть использованы при психолого-педагогическом просвещении родителей о важности детско-родительского общения, а также способствовать формированию позитивных детско-родительских отношений.

# Глоссарий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Понятие | Определение |
| 1 | Учебная мотивация | частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность |
| 2 | Мотив учебной деятельности | это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой. |
| 3 | Детско-родительские отношения | это система межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок-родители») и сверху вниз (диада «родители-ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы. |
| 4 | Родительское отношение | система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков |
| 5 | Подростковый возраст | стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11-12 до 16-17 лет), которая характеризуется качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь. |
| 6 | Одобрение | положительная оценка ваших действий окружающими |
| 7 | Социальный мотив | мотив, связанный с различными социальными взаимодействиями школьника с другими |
| 8 | Учебно-познавательный мотив | мотив, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда. |
| 9 | Позиционный мотив | мотив, состоящий в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. |
| 10 | Оценочный мотив | мотив, основанный на свойственной подросткам потребности в социальном признании и одобрении взрослого. |
| 11 | Игровой мотив | мотив, неадекватно перенесенный в учебную сферу |

# Список использованных источников

 Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. -384с. - ISBN 2-257-41223-6.

 Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова.- М.: Просвещение, изд-е 2-е, 2005. -192с. - 3-620-38520-3.

 Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 2006. -384с. - ISBN 1-356-11450-2.

 Герасимова, А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А.С. Герасимова. // Институт психологии РАН, 2006. - 3-620-38520-3.

 Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд. [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2007. -592с. - ISBN 1-426-10450-9.

 Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. Пособие. [Текст] / Н.В. Иванова. - Череповец: ЧГУ, 2005. - 150с. - 2-560-38520-3.

 Современная школа [Текст] / Под редакцией Г.С. Никифорова - СПб.: Питер, 2005. - 488с. .- ISBN 1-354-11450-1.

 Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов [Текст] / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2005. -583с. - 3-356-38720-3.

 Программы профилактики трудности в учебе / автор - сост. Е.М. Меттус, А.В. Литвина. - Волгоград: Учитель, 2007. -144с.

 Лепешова, Е. Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников: журнал «Школьный психолог» / Е. Лепешова. -Издательский дом «Первое сентября», № 9, 2007.

 Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. В 2-х т.. - М.: Логос, 2000. - Т.2. - 152с. - ISBN 3-257-41123-4.

 Варга, А.Я. Структура и типы родительских отношения: дис. канд. псих. наук / А.Я. Варга. - М., 1986. -206с. - 3-620-72511-4.

 Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Под ред. А.В.Петровского. - M.: Владос, 2006. - 547 с. - 3-620-74520-7.

 Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев. − М., 2005. - 245 с. - ISBN 2-257-41023-5.

 Сивашинская, Е.Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс [Текст] / Е.Ф. Сивашинская. - Ч. I. - Минск: Жасскон, 2007. - 3-620-73520-8.

 Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. В. Гамезо и др. ; под общ. ред. М. В. Гамезо. - М., 2006 . - 272 с. - ISBN 1-363-25289-1.

 Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина, 2006. - 194с.- ISBN 1-356-11450-2.

 Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Аспект Прогресс, 2008. - 615 с. - 1-246-21458-7.

 Габай Т.В. Педагогическая психология [Текст] / Т.В. Габай. - М.: Академия, 2008. - 240 с. - ISBN 4-362-78456-1.Мухина, В. С. Возрастная психология: феномены развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2010. - 674 с. - ISBN 4-562-58986-0.

 Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 464 с.- ISBN 4-562-58986-0.

 Берк, Л. Развитие ребенка [Текст] / Л. Берк. - 6-е изд. - СПб: Питер, 2006. - 245 с. - ISBN 2-257-41023-5.

 Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Под общей ред, доктора психологических наук Г.Г. Аракелова. - М.: "Мир", 2009. - 478 с. - ISBN 4-362-78456-2.

 Гелус, З. О диалектике внешних и внутренних условий в развитии личности [Текст] / Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности, в детском возрасте / З. Гелус. - М.: Наука, 2006. - 94 с. - ISBN 1-356-11450-2.

 Буренкова, Е.В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: Дис. канд. псих. наук. - Пенза, 2000 - 237с. - ISBN 3-254-10450-1.

 Дементьева, И., Зубарева, Н. Степень социальной ответственности подростка в полной и неполной семьях // Воспитание шк.-в. - 2005. - №10. - С. 13-17. - ISBN 3-256-41842-4.

 Вартанова, И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 4. - ISBN 3-254-41132-3.

 Драгунова, Т.В. Психологические особенности подростка [Текст] // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 2006. - ISBN 1-342-25265-2.

 Карабанова, О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. - ISBN 3-212-25246-2.

 Макушина, О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2007. № 5. - ISBN 1-356-11450-2.

 Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. - М., 2006. - 3-320-72511-2.

 Вартанова, И.И. Мотивация учебной деятельности и особенности детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2004. №3. - 2-310-52513-2.

 Овчарова, Р.В.Справочная книга школьного психолога: учебник. [Текст] / Р.В.Овчарова. - М., 2006. - ISBN 1-356-11450-2.

33 Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение: учебник. [Текст] / Н.С. Пряжников. - М., 2006. - ISBN 3-254-12450-3.

 Мухина, В.С. Психология детства и отрочества: учебник. [Текст] /В.С.Мухина. - М., 2008. . - ISBN 1-203-12450-1.

35 Котова, Е.В. Исследование особенностей детско-родительских отношений: учебник. [Текст] /Е.В.Котова. - М.,2005. - ISBN 5-7695-0408-0.

 Драгунова, Т.В. О некоторых психологических особенностях подросткового возраста: учебное пособие. [Текст] / Т.В.Драгунова.- М.,2003. - ISBN 3-4595-0408-1.

 Выготский, Л.С. Проблема возраста: учебник. [Текст] /Л.С.Выготский.-М.,2005. - ISBN 5-7695-0408-0.

38 Гарибашвили, Т. И. Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии // Известия Таганрогского гос. радиотех. ун-та. - 2006. - Т. 68. - № 13. - 120с.

- ISBN 3-256-41023-3.

 Набиуллина, В. Р. Типы семейного воспитания и их разновидности // Дополнительное образование и воспитание. - 2008. - N 11. - 13с. - ISBN 4-562-58986-0.

 Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы взрослости [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Изд-во Эксмо, 2005. - 416 с. - ISBN 3-542-78936-2.