

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
Кафедра возрастной и социальной психологии

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ
ДОСТИЖЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

Обучающегося по направлению подготовки 44.03.02
Психолого-педагогическое образование
заочной формы обучения группы 02061257
Жаббарова Евгения Рустамовича

Научный руководитель:
к.псих.н., доцент кафедры возрастной
и социальной психологии
Шкилев С.В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ	6
1.1. Психологическая характеристика личности старшего школьника.....	6
1.2. Основные подходы к исследованию мотивации достижения в психологии.....	10
1.3. Взаимосвязь мотивации достижения индивидуально-психологическимх особенностей личности школьника.....	18
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ	34
2.1. Организация и методы исследования.....	34
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	36
2.3. Рекомендации по созданию оптимальных социально-психологических условий развития мотивации достижения у старших школьников.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЯ	66
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.....	66
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	78
Приложение 3. Результаты статистической обработки полученных данных.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования определяется сложившимися в современной школе условиями, когда вопрос о мотивации учащихся без преувеличения может быть назван одним из важнейших. Несмотря на все затрачиваемые усилия педагогов, которые обычно приводят к очевидному положительному результату в учебной и воспитательной работе, приходится сталкиваться с детьми, которые не умеют добиваться поставленных целей, пасуют перед трудностями, не верят в успех, даже тогда, когда вероятность его высока. В связи с этим актуальной представляется задача выяснить, как же организовать образовательный процесс таким образом, чтобы в нем формировалась личность с позитивной мотивационной направленностью и с высоким уровнем потребности в достижении успеха. Очевидно, что проблему мотивации на достижение успеха следует рассматривать шире, не ограничиваясь вопросами только учебной деятельности. Каждый ребенок индивидуален, и поэтому у каждого есть свой собственный успех и свои собственные достижения. Формирование у старших школьников таких личностных качеств, которые помогли бы в дальнейшем достичь успеха в жизни и реализовать имеющийся личностный потенциал,- одна из актуальных задач, которую стремится решать современная система образования. Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких важных мотивационных характеристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата. Простое владение знаниями не обеспечивает их автоматическое использование в различных жизненных ситуациях. Дети с одним и тем же уровнем интеллектуальных способностей могут существенно различаться по тому, насколько способными они сами себя считают перед лицом преодоления встающих перед ними задач, и это находит отражение в результатах их деятельности. Мотивация достижения

является важным фактором достижений в школе и вузе, а также успешности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Проблемой мотивации занимались в различных аспектах такие зарубежные и отечественные ученые как: К. Мадсен, Ж. Годфруа, Д.К. Маккеланд, К. Левин, М.Ш. Магомед-Эминов, И.А. Джидарьян, В.К. Вилюнас, Р.А. Пилюян, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, В.А. Иванников, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.

Обобщая сказанное, следует отметить, что проблема формирования мотиваций достижения, несмотря на ее актуальность и важность, остается не только недостаточно исследованной, но и не поставленной. Основное противоречие заключается в том, что мотивация учения исследуется безотносительно к мотивации достижения, не всегда учитываются индивидуально-психологические особенности школьников. Это и другие противоречия для своего разрешения требуют рассмотрения ряда вопросов: как сформировать положительную мотивацию в учении у старших школьников и как влияют индивидуально-психологические особенности на мотивацию достижения?

Противоречие между актуальностью данной темы и недостаточным уровнем ее исследования, нехваткой знаний, обусловило выбор темы нашего исследования.

Проблема исследования: каковы индивидуально-психологические особенности старших школьников с разной мотивацией достижения?

Целью нашего исследования является решение поставленной проблемы.

Объект исследования – мотивация достижения старших школьников.

Предмет исследования – индивидуально-психологические особенности детей старшего школьного возраста с разной мотивацией достижения.

Гипотеза исследования: существуют индивидуально-психологические особенности личности старших школьников с разным уровнем мотивации

достижения, а именно: для школьников, у которых выражены такие показатели как эмоциональное принятие, наличие контроля, требований и их последовательность, уверенность в себе и социальная смелость наблюдается более высокий уровень мотивации достижения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к понятию мотивации достижения в отечественной и зарубежной психологии.
2. Рассмотреть сущность индивидуально-психологических особенностей.
3. Изучить индивидуально-психологические характеристики старших школьников.
4. Исследовать мотивацию достижения старших школьников.
5. Выявить связь между мотивацией достижения и личностными характеристиками старших школьников.
6. Разработать рекомендации по созданию оптимальных социально-психологических условий развития положительной мотивации достижения у старших школьников.

Теоретическая основа исследования: основополагающие труды отечественных и зарубежных психологов и педагогов по проблемам мотивов и мотивационной сферы (А. Шопенгауэр, К. Мадсен, Ж. Годфруа, М.Ш. Магомед-Эминов, И.А. Джидарьян, В.К. Вилюнас, Р.А. Пилоян, Д.К. Маккеланд, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, В.А. Иванников, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, К. Левин, Ю. Гордеева и др.).

Выбор методов и конкретных методик исследования для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целями и задачами настоящей работы.

При написании выпускной квалификационной работы использовались различные **методы** получения и сбора информации:

- организационные – сравнительный;
- методы сбора эмпирических данных – опросный метод,

тестирование;

- обработки данных – количественный и качественный анализ данных;
- интерпретации – структурный метод.

В соответствии с целью и задачами данной дипломной работы были подобраны **методики** исследования:

1. Многофакторный личностный опросник (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской).

2. Диагностика мотивации достижения Мехрабиана А.

База исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ №1» города Валуйки Белгородской области. В нем приняли участие 94 школьника возрасте от 15 до 17 лет из них - 50 девочек и 44 мальчика.

Структура выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, 60-ти используемых источников и трех приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ

1.1. Психологическая характеристика личности старшего школьника

Старший школьный возраст, или как его называют, ранняя юность, охватывает период 15-17 лет, что соответствует 9-11 классу общеобразовательной школы. К концу этого возраста школьник уже приобретает качества, характерные для взрослого человека и степень зрелости, достаточную для начала самостоятельной жизни. Однако некоторые психологи не выделяли этот возраст вообще, а рассматривали его как завершение подросткового периода и окончание всех психических новообразований. И поэтому подростковым назывался весь период от 11—12 до 17—18 лет [11].

Ведущая деятельность этого периода – учебно-профессиональная. Школьник начинает задумываться о выборе своего дальнейшего жизненного и профессионального пути.

В это время происходит переосмысление ценностей, изменяется характер межличностных отношений и переформирование взглядов на учебную деятельность, появляется потребность в самообразовании.

В старшем школьном возрасте завершается формирование сложной системы социальных установок, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Правда, период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок [45].

Что касается эмоциональной сферы, то у старшеклассника, по мнению А.К. Болотовой, «она характеризуется большей устойчивостью эмоциональных переживаний, чем у подростка, появлением чувства любви, способностью к сопереживанию, развитием эстетических чувств. В юношеском возрасте возникает более совершенное владение выражением своих эмоций и чувств. Старшеклассник не только умеет их скрывать, но и маскировать» [6, с.293].

В старшем школьном возрасте возникает потребность в интимной дружбе. Поиск друга начинается еще в подростковом возрасте. Часто дружба старшеклассников перетекает в любовь, которая имеет в этот период чистый, нежный вид. Благодаря появлению нового чувства старшие школьники меняются ради своих избранников в лучшую сторону, преодолевают страхи и застенчивость, стремятся развивать свои физические качества.

В этом возрасте идет совершенствование познавательных процессов. В частности, развитие абстрактно-логического мышления, усложнение понятийного мышления, большая устойчивость внимания и усовершенствование мнестических способностей. Все это приводит к повышению учебной мотивации и становлению более продуктивной учебной деятельности.

Учебная деятельность старших школьников значительно отличается по характеру и содержанию от учебной деятельности подростков. Основное отличие в том, что учебная деятельность старшеклассников предъявляет гораздо более высокие требования к их умственной активности и самостоятельности. Для того чтобы глубоко усваивать программный материал, необходим достаточно высокий уровень развития обобщающего, понятийного мышления.

Что касается отношения старших школьников к учению, то и здесь наблюдаются определенные сдвиги. Учение приобретает непосредственный жизненный смысл, так как старшеклассники отчетливо сознают, что необходимым условием полноценного участия в будущей трудовой жизни

общества является наличный фонд знаний, умений и навыков, полученное в школе умение самостоятельно приобретать знания [10].

Завершение основных направлений формирования самосознания происходит в старшем школьном возрасте. Заключительный этап формирования самооценки – появление абстрактного мышления в препубертатный период и развитие абстрактной логики вплоть до юношеского возраста. По Э. Эриксону, «это пятая стадия, которая характеризуется становлением Эго-идентичности либо непризнанием. Эриксон уделил очень большое внимание подростковому и юношескому возрасту, считая его центральным в формировании психологического и социального благополучия человека. Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, — это верность, т.е. способность сделать свой выбор, найти свой путь в жизни и оставаться верным взятым на себя обязательствам, принять общественные устои и придерживаться их» [59, с. 161].

Содержание мотивационно-волевой сферы старшеклассника изменяется в корне. Старшие школьники обращены вовне, как и младшие, но при этом они интегрирует получаемую информацию и формируют свою собственную точку зрения на происходящие события. Принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность [36]. Также у старшеклассников развиваются такие качества, как целенаправленность, терпеливость в достижении цели и решении задач. Формируется моральный компонент воли.

Таким образом, как считает А.В. Батаршев, «в период старшего школьного возраста происходит завершение основных психических новообразований. Этот период характеризуется повышенной сенситивностью, противоречивостью, несогласованностью. Основная задача старшеклассника – выбор своего дальнейшего профессионального пути и установление стабильных дружеских отношений»[4, с. 81].

1.2. Основные подходы к исследованию мотивации достижения в психологии

Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда.

В русле мотивации достижения выполнено довольно много исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии (D. McClelland, D. Atkinson, R. Weiner, D. Rotter, K. Levin; Н.В. Афанасьева, И.А. Батулин, В.А. Белых, М.Ш. Магомед - Эминов, В.И. Степанский, С.А. Шапкин).

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен в классификации Н.С. Пряжниковым. Диспозицию Н.С. Пряжников понимал как «устойчивую потребность достижения результата в работе как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле» [42, с. 211]. Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания. Согласно автору, потребность в достижении характеризуется следующими понятиями: выполнять нечто трудное; управлять, манипулировать, организовывать - в отношении физических объектов, людей или идей; делать это по возможности быстро и самостоятельно; преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей; совершенствоваться; соперничать и опережать других; реализовывать таланты и тем повышать самоуважение.

Первая формализованная модель мотивации достижения была разработана Дж. Аткинсоном. Она явилась базисной для всех дальнейших моделей в этой области, разработок мотивации как взаимодействия «личность x ситуация». Модель рискованного выбора Дж. Аткинсона была сформулирована на основе теории поля К. Левина. К. Левин объясняет «детерминацию поведения на основе взаимодействия личности и окружения в актуально складывающейся

ситуации»[32, с. 135]. В рамках теории поля К. Левина была создана первая модель «ожидание x ценность», оказавшая влияние на разработку как модели Дж. Аткинсона, так и других моделей.

Рассмотрим основные положения модели рискованного выбора Дж. Аткинсона. В исследовании Дж. Аткинсона мотивация достижения успеха представляет собой интеграционное образование, в котором выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Мотивационные тенденции являются сложными по составу. В них входят: постоянные личностные диспозиции – мотивы; ситуативные непосредственные детерминанты поведения – ожидание или вероятность и субъективная побудительная ценность будущего успеха или неудачи.

Соответственно, в модели выделяются три главных детерминанты мотивации достижения: мотив, ожидание, ценность.

Ожидание понимается как предвосхищение того, что выполнение некоторого действия приведет к определенным последствиям. Названия мотивов (например, достижение и др.) в действительности являются названиями классов побуждений, которые производят, по существу, один и тот же тип переживания чувства удовлетворенности: гордости при достижении успеха и т.д.

Поведение, ориентированное на достижение цели, определяется результирующей тенденцией достижения, возникающей при совместном влиянии двух тенденций: тенденции стремления к успеху и тенденции избегания неудачи [20].

Тенденция стремиться к успеху понимается А. Кристиани, как «сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным - мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными - ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха» [29, с. 101].

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором - мотивом избегания и ситуационным - ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

В данной модели мотивация стремления к успеху определяется тремя переменными: мотивом стремления к успеху, который понимается как способность переживать гордость и удовольствие при достижении успеха; субъективной вероятностью успеха (ожидание, что выполнение действия приведет к успеху, достижению заданной цели. Это понятие показывает степень уверенности в том, что некоторое действие приведет к определенным последствиям); побудительной ценностью успеха, т.е. относительной ценностью успеха в этой специфической деятельности.

Модель Дж. Аткинсона была больше направлена на описание и предсказание результатов мотивационного процесса, чем на его трактовку.

Модель мотивации достижения Дж. Аткинсона в дальнейшем подвергалась нескольким модификациям. Н.Т. Фитер попытался учесть параметр восприятия собственной ответственности за исход. Дж. Райнер разработал модель, в которой учитываются особенности ориентации на будущее, атрибутивная модель мотивации была предложена Вайнером и др.

Одной из современных когнитивных моделей, претендующих на обобщение разнообразных явлений в области мотивации достижения, является модель Х. Хекхаузена, которая ближе к формальным теориям принятия решения и во главе угла ставит когнитивные процессы принятия решения [50].

Модель Х. Хекхаузена является моделью «ожидание x ценность». В связи с этими основными переменными рассматриваются понятие «ожидание» (субъективная вероятность) и «побудительная ценность» [49, с. 134]. Что касается понятий мотив и мотивация, автор в целом основывается

на взглядах Дж. Аткинсона о мотиве, как целостной, обобщенной диспозиции и мотивации, как состояния, которое возникает при взаимодействии мотива и релевантных ему аспектов ситуации.

Х. Хекхаузен с сотрудниками рассматривают мотивационный процесс как взаимодействие личностных диспозиций (мотивов) и особенностей ситуации. При этом мотив достижения выступает как «черта или свойство личности, обеспечивающее устойчивость деятельности достижения по отношению к внешним (ситуационным) воздействиям. Мотив достижения - не статичное свойство. Это динамическая система, которая может изменяться не только в ходе естественного развития, но и целенаправленно» [50, с. 189].

Как уже упоминалось, существуют также атрибутивные модели мотивации достижения. Один из наиболее известных подходов предложен Вайнером, который развивает когнитивную концепцию мотива. Мотив достижения для него - это склонность воспринимать успех как обусловленный внутренними факторами, особенно усилиями.

Итак, нами выделена линия исследования мотивации, базирующаяся на теории К. Левина. Исследования Левина дали существенный импульс в разработке проблем мотивации, но вместе с тем наложили и ряд ограничений. Возникают явные трудности в адекватном представлении и описании влияния сложных познавательных структур на динамику поведения [32].

Цель моделей типа «ожидание x ценность» состоит в предсказании результата процесса выбора цели и действия, а не в объяснении самого этого процесса. Психологически же главным является именно объяснение процесса и порождения цели. Вместе с тем в этих моделях выделяются важные условия формирования цели и действия. Прежде всего, это ценность и ожидание. Ценность и ожидание описываются как когнитивные детерминанты. Дело представляется так, что человек взвешивает посредством познавательных процессов ценность и ожидание альтернатив целей или действий и выбирает ту из них, которая обладает наибольшей ожидаемой ценностью [19].

Предпринятое в последние десятилетия развитие моделей мотивации типа «ожидание x ценность» было направлено на выделение дополнительных условий, от которых зависит выбор цели и действия. Эти условия характеризуются тем, что они представляют собой «интегративные качества», формирующиеся при взаимодействии личности с окружением. К ним относятся восприятие собственной ответственности, причинное объяснение результатов действий, временная перспектива, личностный стандарт. Однако, сами авторы этих моделей не рассматривают природу данных качеств, а берут их как готовые.

Обобщающая когнитивная модель Х. Хекхаузена в целом представляет собой модель взвешивания различных альтернатив по параметру ожидаемой ценности результатов и его последствий. Вряд ли такая модель может быть пригодна для объяснения инициативной деятельности личности.

Во всех рассмотренных моделях не подвергается сомнению основное положение о когнитивном взвешивании личностью альтернатив цели и действия. При этом личность рассматривается вырванной из контекста ее жизнедеятельности и поставленной в искусственную ситуацию выбора альтернатив. В отечественной психологии разрабатывается принципиально иной подход, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми.

В отечественной психологии проблема мотивации достижения стала активно разрабатываться с середины 70-х гг. И первые исследования (Р.С. Вайсмана; Р.С. Немова; А.Б. Орлова, В.И. Степанского и др.) касались лишь отдельных аспектов мотивации достижения. Мотивация достижения, а также тесно связанная с ней тема уровня притязаний исследовалась такими специалистами, как М.Ш. Магомед-Эминов, Т.В. Корнилова, И.М. Палей и многими другими.

М.Ш. Магомед-Эминов, первый среди отечественных психологов, предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования

мотивации достижения. Традиционно, как уже отмечалось ранее, в зарубежной психологии проблемы мотивации достижения исследовались в рамках модели «ожидания x ценность», направленной на предсказание выбора цели. Ученый предложил динамическую модель мотивации, состоящую из четырех структурных компонентов (инициации или побуждения деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации - процессов, направленных на прекращение действия или смену одного действия другим), каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности [21].

Рассмотрение М.Ш. Магомед-Эминовым мотивации как «сложной многоуровневой функциональной системы, в которой интегрированы воедино аффективные и когнитивные процессы» [21, с. 56], позволяет преодолеть одностороннюю трактовку мотива достижения, характерную для зарубежных исследователей, как динамического образования, либо как когнитивного, а также позволяет противопоставить трактовке мотивации, как гипотетического промежуточного процесса, взгляд на мотивацию как на психический процесс, регулирующий деятельность конкретного субъекта в актуальной ситуации [21].

Считается, что результат деятельности сам по себе не реализует мотив достижения, который является широко обобщенным по предметному содержанию личностным мотивом, и характеризуется тем, какие особенности личности проявляются при выполнении деятельности достижения. Таким образом, ожидания и ценность результата как ситуационные детерминанты не являются определяющими в мотивации достижения успеха. У одного и того же человека мотив достижения успеха может проявляться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере, то есть для каждого индивида существует характерный круг деятельностей, в которых реализуется мотив достижения успеха.

Одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, выступает мотивационно-эмоциональная оценка

ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения. Для ситуации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, характерны следующие особенности: наличие задачи, требующей индивидуального выполнения деятельности; возможность успешного или неуспешного выполнения деятельности; наличие стандартов мастерства выполнения (внешних и внутренних критериев оценки результата); переживание субъектом чувства собственной ответственности за исход действия; оценка результатов на основе сравнительной шкалы, заданной стандартом мастерства (самооценка, оценка со стороны других) [21].

Мотивация достижения изучается в социально-психологическом аспекте. Так, М.Л. Кубышкина попыталась рассмотреть мотив достижения в широком социальном контексте как стремление к социальному успеху. М.Л. Кубышкиной выделены и проанализированы основные аспекты мотива социального успеха: стремление к достижению высоких результатов в значимой деятельности и связанных с ними авторитета и уважения; стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа и влияния среди окружающих; стремление к соперничеству, противоборству, конкуренции [54].

Таким образом, в настоящее время в отечественной психологии исследования мотивации достижения завоевали достаточно прочное место и привлекают к себе все большее число ученых; идет процесс накопления эмпирического материала, а также осмысление и критический анализ опыта зарубежных коллег.

Мотивация достижения изучается отечественными психологами с разных сторон: исследуются сущность, структура и механизмы функционирования мотивации достижения; изучается мотивация достижения в учебной деятельности; исследуется влияние мотивации достижения на процесс психической и психофизической адаптации; разрабатываются методики для диагностики мотивации достижения и средства для ее измерения.

Мотивация достижения изучается также в социально-психологическом аспекте, как мотив социального успеха, способствующий достижению значимых результатов в деятельности и завоеванию высокого общественного положения. Большое внимание ученые уделяют исследованию роли мотивации достижения в профессиональной деятельности, влиянию мотивации достижения на эффективность деятельности групп, на формирование психологического климата в коллективе, изучается связь мотивации достижения с личностными особенностями (самооценкой, уровнем притязаний, тревожностью и др.).

Итак, подведем итоги сказанному. В данной работе мы будем придерживаться трактовки мотивации достижения, сформулированной М.Ш. Магомед-Эминовым. Мотивация достижения будет пониматься мною как психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения. Мотив достижения, в свою очередь, мы будем понимать как обобщенную, относительно устойчивую диспозицию личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности.

1.3. Взаимосвязь мотивации достижения индивидуально-психологическимх особенностей личности школьника

Как отмечает Л.И. Божович, в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций [6].

Прежде всего, это проявляется в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением. Старшие

школьники, как и младшие, обращены вовне, но не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, так как у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность. Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся. Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии. Если у подростков выбор профессии (скорее декларируемый, чем обоснованный) еще в значительной степени импульсивен, совершается нередко под влиянием внешних обстоятельств (общественной моды, внешней романтичности и т. п.) или является актом подражания старшим товарищам, то у старшеклассников этот выбор осуществляется на основе предварительной подготовки, внимательного анализа той деятельности, которую они готовы выбрать в качестве своей профессии, и тех трудностей, с которыми придется столкнуться [38].

При этом старшеклассники уже способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства, что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в процессе формирования социально направленных мотивов «внутренний фильтр» начинает играть ведущую роль. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, тем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. Е.П. Ильин в своей книге указывает исследование: «По данным В.А. Алексеева (1965), в 14 лет только 17% подростков представляют свое будущее, а в 15 лет уже 84% планируют его. Это касается и выбора профессии. У социально незрелой личности преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей «здесь и сейчас». [21, с. 224]

Большая осознанность процесса формирования мотивов приводит и к большему проникновению в причины поступков других людей. Поэтому в ходе онтогенетического развития ребенка этическая оценка поступка (своего и других людей) смещается с оценки последствий поступка (полученного результата) к оценке причины, импульсов, побудивших человека (в том числе и самого ребенка) к поступку.

Таким образом, чем более социально зрелой становится личность, тем больше в ее сознании находят отражение первый и второй этапы формирования мотива, тем шире становится мотивационное поле. При этом больше уделяется внимания прогнозу последствий планируемых действий и поступков, и не только с прагматических, но и нравственных, этических позиций. Чаще используется самооценка (по данным И. М. Подберезина, 1948, она проявилась у 21% младших школьников, у 53% подростков и у 66% старшеклассников). Усложнение и расширение мотивационного поля с возрастом создает предпосылки для более обоснованного принятия решений и формирования намерений, что в конечном итоге приводит к более разумному и адекватному ситуации поведению школьников.

По данным Л.В. и О.Л. Усачевых (1999) у десятиклассниц больше выражен мотив общения, а у десятиклассников — мотивы саморазвития, самореализации, развития личности. В то же время и у тех и у других сформированы лишь краткосрочные жизненные планы. О своем будущем многие из них серьезно еще не задумываются [45].

Д. Макклелланд начал изучать «мотив достижения» в 40-х годах XX века и со своими сотрудниками создал первый стандартизированный вариант методики его измерения — Тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер (W.U. Meyer, H. Heckhausen, L. Kemmler) создали вариант ТАТ для обоих «мотивов достижения». Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении

результата. Мотив избегания неудачи — как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

Разные авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни считают (например, Д. Аткинсон), что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения» и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция.

Поэтому скорее всего речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений [50].

Старшеклассники мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышают после успеха и снижают после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются.

По данным Д. Макклелланда, формирование «мотива достижения» во многом зависит от воспитания ребенка в семье, начиная с раннего детства (соблюдение режима, ориентация ребенка на овладевающее поведение и самостоятельность).

Р.В. Уайт (White, 1959) для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин «мотивация эффективности». Он считает, что человек активен потому, что испытывает потребность в эффекте своих действий. Когда попытки приводят к удовлетворению этой потребности, возникает чувство компетентности, сопровождающееся переживанием радости и удовольствия. Очевидно, что этот вид мотивации близок по смыслу мотивации достижений.

Согласно Х. Хекхаузену, люди, «мотивированные на достижение успеха, в ситуации выбора между немедленным, но малым вознаграждением, или большим, но отсроченным по времени, выбирают последнее, а люди с низкой склонностью к достижению, отличаются большей привязанностью к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение. Также отмечено, что мотивированные на успех склонны фокусироваться на «большой цели», они также предпочитают задания, охватывающие больший период времени, требующие планирования, процесса принятия решения. Они не нуждаются в быстром достижении успеха, более того, они могут достаточно долго ждать»[50, с. 354].

Выделяют также «мотив избегания усилия», который представляет собой стремление выйти из ситуации достижения кратчайшим путем и с наименьшими затратами. Это мотивационное свойство формируется исключительно при участии семьи и окружения. Оно образуется на основе фрустрационного опыта ребенка в сочетании со слабым стремлением к успеху и сильным избеганием неудачи.

Е.П. Ильин пишет, что «мотив избегания усилия» существенным образом отличается от «мотива избегания неудачи». Индивид с «мотивом избегания неудачи» заинтересован в успехе деятельности, а достигнув его, повышает активность. Индивид же с «мотивом избегания усилия»

заинтересован не в результате, а в выходе из ситуации, и при успешном решении задачи он резко снижает активность» [21, с. 134].

Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избежания неудачи. В то время, как, стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае. Опасающиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу. Старшеклассники со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). Бирни выделяет три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: 1) боязнь обесценивания себя в собственном мнении, 2) боязнь обесценивания себя в глазах окружающих и 3) боязнь не затрагивающих «Я» последствий.

Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человеком собой, своей деятельностью, возникающими в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постепенно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки старшеклассников выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению [47].

Люди, обладающие таким качеством личности, как ответственность, чаще предпочитают иметь дело с решением задач средней, а не низкой или высокой степени сложности, способны взять на себя ответственность за то, что происходит с ними и зависящими от них людьми, что соответствует

выбору людей, мотивированных на достижение успеха. Как правило, такие люди обладают и более соответствующим действительным успехам уровнем притязаний – тем практическим результатом, которого субъект рассчитывает достичь в работе.

Показательна роль школьного воспитания в формировании «мотива избегания усилия». Учителя, прибегающие к социальному сравнению при оценке работ учеников, способствуют развитию этого мотивационного свойства личности. С «мотивом достижения» связаны и такие свойства личности, как настойчивость и упорство. Боязнь быть отвергнутым, создает трудности в общении, такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты навыки общения.

Следует отметить, что мотивационной особенностью личности является не просто стремление быть среди людей, а соотношение этого стремления с боязнью быть отвергнутым. Преобладание того или другого (акцентуация) и становится мотивационной особенностью личности, определяющей постоянные особенности ее поведения, т. е. склонность к тому или иному способу поведения, его планирования. Склонность же, как уже говорилось выше, является одним из мотиваторов или, как принято говорить в западной психологии, — личностной диспозицией.

Итак, ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу относят и мотив достижения успехов, и мотив избегания неудачи.

Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающихся на особенностях других личностных черт. Каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. Преобладание мотива достижения успеха или избегания неудачи определяет некоторые личностные особенности человека. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением [24].

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели.

С.В. Котов указывает, что «субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. При преобладании у человека мотивации избежания неудачи, он предпочитает задачи, наиболее легкие или наиболее трудные, которые практически невыполнимы» [25, с. 360].

Люди, мотивированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается. Люди, ориентированные на неудачи нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

Согласно Х. Хекхаузену, «люди, мотивированные на достижение успеха, в ситуации выбора между немедленным, но малым вознаграждением, или большим, но отсроченным по времени, выбирают последнее, а люди с низкой склонностью к достижению, отличаются большей привязанностью

к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение» [50, с. 137]. Также отмечено, что мотивированные на успех склонны фокусироваться на «большой цели», они также предпочитают задания, охватывающие больший период времени, требующие планирования, процесса принятия решения. Они не нуждаются в быстром достижении успеха, более того, они могут достаточно долго ждать.

«Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избежания неудачи. В то время, как, стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае» раскрывает так данный аспект М. Кремер. Опасающиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу.

Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человеком собой, своей деятельностью, возникающими в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постепенно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению.

Люди, обладающие таким качеством личности, как ответственность, чаще предпочитают иметь дело с решением задач средней, а не низкой или высокой степени сложности, способны взять на себя ответственность за то, что происходит с ними и зависящими от них людьми, что соответствует выбору людей, мотивированных на достижение успеха. Как правило, такие люди обладают и более соответствующим действительным успехам уровнем

притязаний - тем практическим результатом, которого субъект рассчитывает достичь в работе.

Итак, в теоретической части данной работы мы рассмотрели подходы к определению понятий мотив и мотивация, основные подходы к исследованию мотивации достижения, сравнили личностные особенности людей с мотивом достижения и мотивом избегания неудач.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному:

- как совокупность факторов, детерминирующих поведение (К. Мадсен, Ж. Годфруа);
- как совокупность мотивов (К.К. Платонов);
- как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность, как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов);
- как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян);
- как совокупная система процессов, отвечающих за побуждения и деятельность (В.К. Вилюнас); Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии
- как особая сфера, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии (Дж. Аткинсон, А. Маслоу);
- как динамический процесс формирования мотива (Е.П. Ильин).

Важным является то, что мотивация является основой любой деятельности, т.к. именно в ней заключён механизм личной активности, заинтересованности человека в деятельности. В нашей работе мы будем рассматривать мотивацию как процесс побуждения к деятельности определенным мотивом для достижения поставленной цели.

Также как и понятие мотивации, понятие мотив в отечественной и зарубежной литературе трактуется по-разному. В отечественной литературе мотив понимается и как осознанная потребность (А.Г. Ковалев), и как предмет потребности (А.Н. Леонтьев), и отождествляется с потребностью (П.С. Симонов). В зарубежной психологии мотив рассматривают как сила, движущая нами из глубин бессознательного (З. Фрейд), как устойчивые и переменные факторы мотивации (К. Мадсен); как функциональные переменные (Х. Мюррей); как личностные и ситуационные детерминанты поведения (Дж. Аткинсон), как потребности и влечения, побуждения и склонности (Х. Хекхаузен); как установки (А. Маслоу).

В данной работе мы подробно рассмотрели трактовку мотива как потребности, как предмет удовлетворения потребности, как побуждение, как намерение, как личностные диспозиции.

Наиболее универсальным на наш взгляд является представление о мотиве как сложном психологическом образовании, включающим в себя и потребность, и идеальную цель, и побуждение, и намерение.

Большое внимание в данной работе уделяется анализу основных подходов к исследованию мотивации достижения. Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда.

Мы рассмотрели исследования по мотивации достижения как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Г. Мюррей мотивацию достижения понимал как устойчивую потребность достижения результата в работе, как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком-либо деле. «Мотив достижения», по Д. Макклелланду, - это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. В модели Аткинсона мотив стремления к успеху понимается как способность переживать гордость и удовольствие при достижении успеха. Мотивация

достижения (в понимании М.Ш. Магомед-Эминова) - это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения.

В данной работе мотивация достижения будет пониматься нами как психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения. Мотив достижения, в свою очередь, мы будем понимать как обобщенную, относительно устойчивую диспозицию личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности.

Мотивационные явления, со временем становятся чертами личности человека. К таким чертам, прежде всего, нужно отнести мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи, а также определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний.

Согласно Х. Хекхаузену «результаты исследований уровня мотивации достижения показали, что «группы с высокой потребностью в достижении отличали следующие характеристики: высокий уровень образования, высокий профессиональный уровень, раннее взросление (21 — 24 года), проживавшие в большом городе и воспитанные в полной семье» [50, с. 43]. Также было отмечено, что люди, мотивированные на достижение успеха, придают большее значение успехам, чем престижу, в то время как мотивированные на избежание неудач предпочитают обратное. Люди, мотивированные на достижение успеха, в ситуации выбора между немедленным, но малым вознаграждением, или большим, но отсроченным по времени, согласно Х. Хекхаузену, выбирают последнее, а люди с низкой склонностью к достижению, отличаются большей привязанностью к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение.

Стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию и т.п.), а стремящиеся к неудаче - внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению и т.п.). Вместе с тем

люди, имеющие сильно выраженный мотив избегания неудачи, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, не переживают, а идут вперед [50, с.43].

Другая важная психологическая особенность, влияющая на достижение успехов и самооценку человека, это требования, предъявляемые им к самому себе и его представления о самом себе. Тут вспомним упомянутое выше понятие «Локус контроля». Локус контроля - характеристика локализации причин, исходя из которых, человек объясняет свое поведение и ответственность, как и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. Интервальный (внутренний) локус контроля — поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе; экстернальный (внешний) локус контроля - локализация таких причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе.

Тот, кто предъявляет к себе повышенные требования, в большей степени старается добиться успеха, чем тот, чьи требования к себе невысоки. Люди, обладающие таким качеством личности, как ответственность, чаще предпочитают иметь дело с решением задач средней, а не низкой или высокой степени сложности, способны взять на себя ответственность за то, что происходит с ними и зависящими от них людьми, что соответствует выбору людей, мотивированных на достижение успеха. Как правило, такие люди обладают и более соответствующим действительным успехам уровнем притязаний.

Существуют определенные механизмы мотивации, регулирующие и контролирующие реализацию намерения, к которым относятся: рациональные стратегии, самоинструкции, эмоциональные воздействия, контроль ситуации, контроль распределения времени, согласно М. Ш. Магомед-Эминову [29, с. 42]. При этом испытуемые с мотивом стремления к успеху используют следующие способы самоконтроля:

1) рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности — действия;

2) самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации;

3) эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.).

Испытуемые с мотивом избегания неудачи используют иные способы самоконтроля:

1) рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели;

2) самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации;

3) эмоциональный контроль, направленный на релаксацию (успокоение, самоуверенность и т.п.).

В общепсихологических экспериментальных исследованиях показано, что индивиды, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной или умеренно завышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний.

Важно соотношение уровня тревожности и мотивации достижения, при выполнении той, или иной деятельности. В основе тенденции избегания лежит страх перед возможной неудачей в предстоящей деятельности, и это переживание порождает определенный уровень тревожности, а если имеет место вообще склонность к тревоге, то мотив избегания является привычным и преобладающим над мотивом достижения.

Личность характеризуют и такие мотивационные образования как потребность. Тенденция устанавливать явно завышенные цели способствует высокой ценности потребности и ведет к неизбежной фрустрации и неудаче. У людей с плохой адаптацией также низка свобода деятельности, потому что они ошибочно полагают, что у них нет навыков или информации, необходимой для достижения их целей. Люди с плохой адаптацией часто стараются защититься от риска, потерпеть неудачу или избежать его.

Потребность развиваться и улучшаться во многом мотивирует поведение человека, как полагал К. Роджерс. В связи с этим, тенденцию актуализации можно охарактеризовать, как некоторое желание достичь, или завершить что-то, что сделает жизнь человека более разнообразной и удовлетворительной. С точки зрения К. Роджерса потребность достижения можно трактовать как одно из выражений тенденции актуализации. Стремление человека к достижениям является способом совершенствования внутреннего потенциала.

В целом, стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе или «мотив достижения» по Д. Макклелланд - это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея, который понимал её как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного её содержания [37].

Изучая эмоциональное состояние людей, влияние успеха и неудачи на это состояние и их работоспособность, Абрамсон отмечал, что постоянно накапливающиеся неудачи ведут к научению беспомощности. М. Клейн указывала, что решающую роль в научении беспомощности играет, по всей видимости, не само по себе число попыток, затраченных на решение задачи, а количество задании, принципа, решения, которых испытуемый не нашёл.

Впервые явление выученной беспомощности было зафиксировано Дж. Овермайером и М. Селигманом в 1967 году в ходе экспериментов с животными. А с начала 70-х годов исследователи пытались сформировать и продемонстрировать выученную беспомощность у человека. К примеру, результаты Хирото (1974) дают представление о типичном влиянии наступления неприятных субъекту событий, неподконтрольных его воле, на снижение эффективности его действия в аналогичных ситуациях [49].

Результаты различных исследований были сведены М. Селигманом и его коллегами к единому теоретическому знаменателю: опыт субъекта (в условиях, когда его действия не влияют на ход событий и не приводят к желаемым результатам) усиливает ожидание неподконтрольно субъекту его действия (исходов), вследствие чего возникает тройственный дефицит: мотивационный, когнитивный и эмоциональный.

Мотивационный дефицит проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный - в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный дефицит проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном (или даже депрессивном) состоянии.

Добавим, что длительное положение в роли отстающего в массовой школе помимо появления чувства неполноценности может спровоцировать реакцию личностной компенсации, ложного самоутверждения, на что указывали Лубовский В.И., Лебединская К.С., Ясман Л.В. [54].

Исходя из вышесказанного можно сделать следующие обобщения и выводы, а именно: в старшем школьном возрасте на основе совершенно новой, впервые возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций.

Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая система ценностей, влияющая на взгляды и убеждения учащихся. Последние являются довольно строгим контролером возникающих у старшеклассников желаний и в то же время побуждают их к самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, в том числе и к выбору профессии.

Большая осознанность процесса формирования мотивов приводит и к большему проникновению в причины поступков других людей. Поэтому в ходе онтогенетического развития ребенка этическая оценка поступка (своего

и других людей) смещается с оценки последствий поступка (полученного результата) к оценке причины, импульсов, побудивших человека (в том числе и самого ребенка) к поступку.

Старшеклассники мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышают после успеха и снижают после неудачи.

Имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избежания неудачи. В то время, как, стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае. Опасающиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу. Старшеклассники со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех).

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ДОСТИЖЕНИЯ

2.1. Организация и методы исследования

В данном параграфе представлено описание логики исследования, выборки испытуемых, обоснование методов исследования, способов обработки эмпирического материала.

Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №1» города Валуйки Белгородской области. Выборку составили 94 подростка в возрасте от 15 до 17 лет.

Целью нашей исследовательской работы стало изучение мотивации старших подростков. В эксперименте приняло участие 94 обучающихся (50 девочек, 44 мальчика) старшего школьного возраста. Исходя из цели нашего исследования, перед нами были поставлены следующие эмпирические задачи:

1. Изучить индивидуально-личностные характеристики старших школьников.
2. Исследовать мотивацию достижения старших школьников.
3. Выявить связь между мотивацией достижения и личностными характеристиками старших школьников.
4. Предложить рекомендации по созданию оптимальных социально-психологических условий развития положительной мотивации достижения у старших школьников.

Для достижения поставленной цели были подобраны следующие методики:

1. Многофакторный личностный опросник (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской).

2. Тест мотивации достижения (ТМД). Мы использовали модификацию теста - опросника А. Мехрабиана.

Целью «**Многофакторного личностного опросника**» (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской) является исследование личностных особенностей старших школьников. Используемый нами вариант содержит 12 шкал для измерения степени выраженности черт личности, функционально независимая природа которых установлена в ряде факторно-аналитических исследований. В приложении 2 приводится краткая интерпретация каждой из 12 шкал опросника.

Имеются два варианта текста адаптированного модифицированного варианта детского личностного опросника Кеттелла для мальчиков и два – для девочек. Но так как текст для мальчиков и для девочек различается лишь окончанием, то здесь приводятся первый вариант для мальчиков и второй вариант – для девочек. В случае необходимости окончания слов в них можно изменить соответствующим образом.

Каждый вариант содержит по 60 пар вопросов, испытуемый должен выбрать тот ответ, который ему больше всего подходит. Результаты подсчитываются по ключу к опроснику Кеттелла. Кроме этого методика содержит нормативные значения.

Тест мотивации достижения (ТМД). Мы использовали модификацию теста - опросника А. Мехрабиана, предложенную М.Ш. Магомед-Эминовым. «ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих мотивов у испытуемого доминирует» [25, с.310]. Методика используется при работе со студентами и старшими школьниками.

Алгоритм работы с детьми представлен в приложении 1.

С целью выявления статистических различий в показателях индивидуально-личностных особенностей детей старшего школьного возраста и мотивации достижения нами был использован не параметрический статистический критерий Т-Вилкоксона. С целью выявления статистических различий в личностных характеристиках между мальчиками и девочками старшего школьного возраста также был использован не параметрический статистический критерий U Манна-Уитни. С целью выявления статистического значения связи между показателями мотивации достижения и показателей личностных характеристик старших школьников был использован коэффициент корреляции r-Спирмена. С целью углубленного изучения полученных корреляционных связей между стилем семейного воспитания и личностными характеристиками старших школьников и множественный регрессионный анализ (МРА) [28]. Математические статистические расчеты производились в программе SPSS-21,0.

2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов

В соответствии с первой задачей эмпирического исследования мы изучили особенности личностных характеристик старших школьников которые были изучены с помощью методики «Многофакторный личностный опросник» (Р.Б. Кеттелл и Р.В. Коан, адаптация Э.М.Александровской), которая была предложена учащимся 4 класса. Данные опроса были переведены в баллы согласно ключу к методике. Ниже на диаграмме (рис. 2.2.1) представлены средние значения по всем исследуемым шкалам. На рис. 2.2.1 видно, что наибольший показатель отмечен по шкале E «послушный – доминирующий» ($M_e=6,8$). Такой результат регистрируется у тех, кто имеет выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и

доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости».

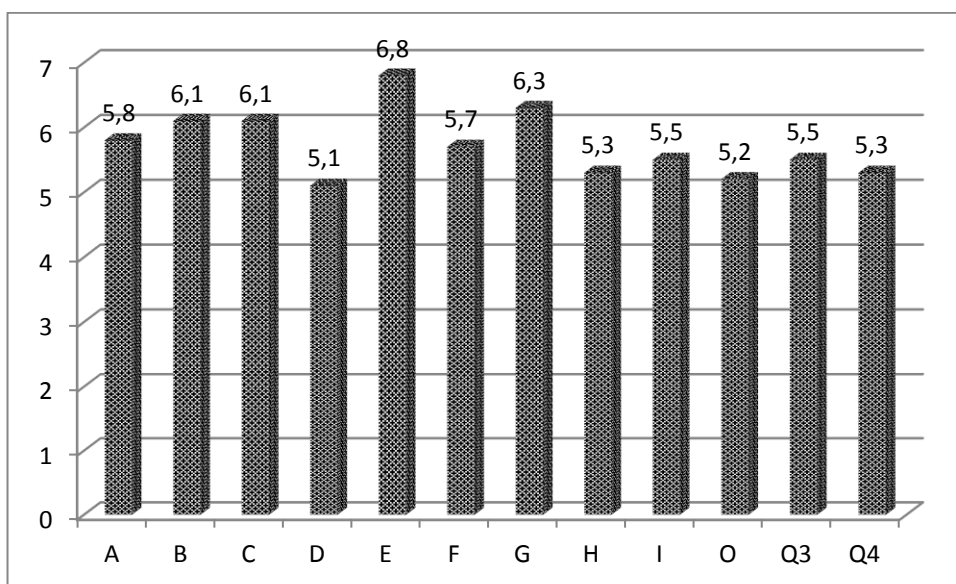


Рис. 2.2.1. Выраженность показателей личностных характеристик старших школьников (в ср.б.)

Примечание: А – замкнутый - открытый; В - низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций; С - неуверенный в себе - уверенный в себе; D – флегматичный - легко возбудимый; Е– послушный - доминирующий; F– благоразумный - склонный к риску; G– недобросовестный - добросовестный; H – робкий - социально-смелый; I- полагающийся на себя - зависимый от других; O - безмятежный - тревожный; Q3 - низкий самоконтроль - высокий самоконтроль; Q4 – расслабленный - напряженный.

Наименьшее значение представлено по шкале D «флегматичный - легко возбудимый» ($M_e=5,1$). Дети с высокой оценкой по фактору D обнаруживают повышенную возбудимость или сверхактивность на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого

качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания.

Теперь сравним гендерный аспект выраженности личностных характеристик мальчиков и девочек (рис. 2.2.3).

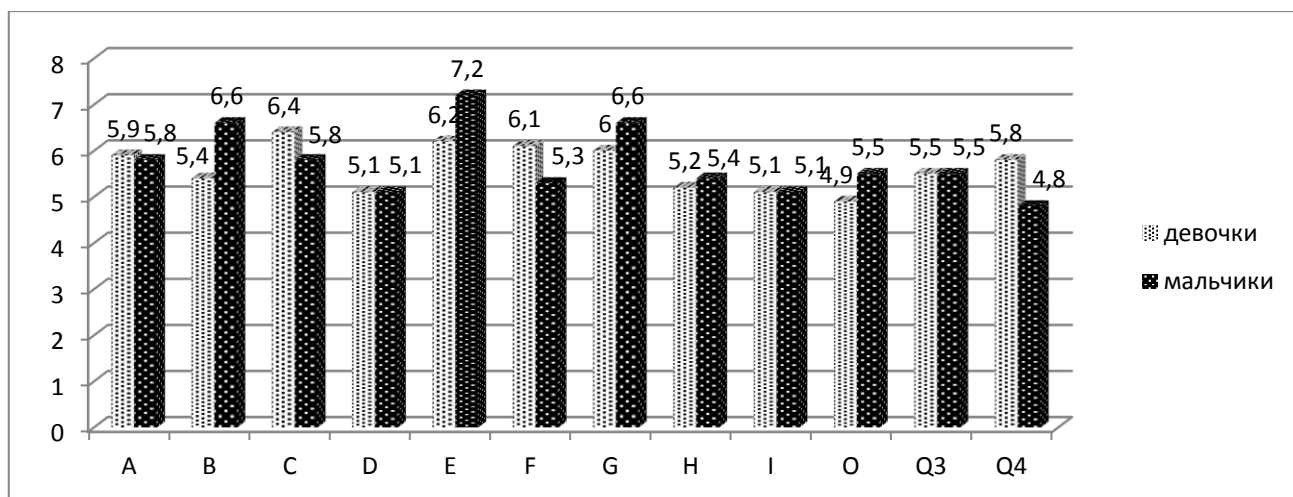


Рис. 2.2.3 Гендерный аспект выраженности показателей личностных характеристик старших школьников (в ср.б.)

Примечание: А – замкнутый - открытый; В - низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций; С - неуверенный в себе - уверенный в себе; D – флегматичный - легко возбудимый; Е– послушный - доминирующий; F– благоразумный - склонный к риску; G– недобросовестный - добросовестный; H – робкий - социально-смелый; I- полагающийся на себя - зависимый от других; O - безмятежный - тревожный; Q3 - низкий самоконтроль - высокий самоконтроль; Q4 – расслабленный - напряженный.

На рис. 2.2.3 видно, что в группе мальчиков, как и в общей выборке испытуемых, наибольший показатель представлен по шкале Е «послушный - доминирующий» ($M_e=7,2$). В этом возрасте мальчики в большей степени, чем девочки, стремятся к самоутверждению, к лидерству и доминированию. Наименьшее значение имеет характеристика «расслабленный – напряженный» шкала Q₄ ($M_e=4,8$). Такие дети отличаются избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. В его поведении преобладает нервное напряжение. Нередко высокий Q₄ отмечается у школьников с низкой успеваемостью, имеющих

достаточно хорошие интеллектуальные способности. Ребенок с низкой оценкой спокоен и невозмутим.

У девочек преобладает характеристика по шкале С - «неуверенный в себе - уверенный в себе» ($M_e=6,4$). Это свидетельствует о том, что девочек старшего школьного возраста в большей степени отличает уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшая подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Наименьший показатель – по шкале О «безмятежный – тревожный» ($M_e=4,9$). Ребенок, имеющий высокую оценку по фактору О, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение. В то время как ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

Таким образом, при сравнительном анализе выраженности личностных характеристик у мальчиков и девочек выявлено, что в группе мальчиков, как и в общей выборке испытуемых, наибольший показатель представлен по шкале Е «послушный - доминирующий», т.е. этом возрасте мальчики в большей степени, чем девочки, стремятся к самоутверждению, к лидерству и доминированию. Наименьшее значение имеет характеристика «расслабленный – напряженный» (шкала Q₄). У девочек преобладает характеристика С - «неуверенный в себе - уверенный в себе», наименьший показатель – по шкале О «безмятежный – тревожный».

С целью выявления статистических различий в личностных характеристиках между мальчиками и девочками старшего школьного возраста был использован критерий УМанна-Уитни. Результаты статистической обработки данных представлены в таблице 2.2.1.

Нами были обнаружены различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по таким личностным характеристикам мальчиков и девочек: фактор В «низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций» - отражает уровень развития вербального интеллекта ($U_{эмп}=0,116$); фактор С «неуверенный в себе - уверенный в себе» - отражает уверенность в себе и, соответственно,

спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований ($U_{эмп}=0,172$).

Таблица 2.2.1.

Сравнительный анализ выраженности личностных характеристик мальчиков и девочек старших школьников

Личностные особенности	Мальчики	Девочки	$U_{эмп}$
1. А – замкнутый - открытый	5,8	5,9	0,627
2. В - низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций	6,6	5,4	0,116*
3. С - неуверенный в себе - уверенный в себе	5,8	6,4	0,172*
4. D – флегматичный - легко возбудимый	5,1	5,1	0,265
5. Е – послушный - доминирующий	7,2	6,2	0,168*
6. F – благоразумный - склонный к риску	5,3	6,1	0,145*
7. G – недобросовестный - добросовестный	6,6	6	0,849
8. H – робкий - социально-смелый	5,4	5,2	0,153*
9. I- полагающийся на себя - зависимый от других	5,1	5,1	0,435
10. O - безмятежный - тревожный	5,5	4,9	0,807
11. Q3 - низкий самоконтроль - высокий самоконтроль	5,5	5,5	0,321
12. Q4 – расслабленный - напряженный	4,8	5,8	0,301

Примечание: *- $p \leq 0,1$; **- $p \leq 0,05$; ***- $p \leq 0,01$

Фактор Е «послушный - доминирующий» - выраженная склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию ($U_{эмп}= 0,168$), фактор F«благоразумный - склонный к риску» - такие дети отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм ($U_{эмп}= 0,145$), фактор H«робкий - социально-смелый» - отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми ($U_{эмп}=0,153$). При этом у мальчиков указанные показатели представлены выше.

Таким образом, существуют значимые различия в выраженности личностных характеристик старших школьников. В группе девочек выше показатели по следующим шкалам: степень сформированности интеллектуальных функций, стремлением к лидерству и доминированию, социальная смелость. А в группе мальчиков - уверенность в себе,

отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм.

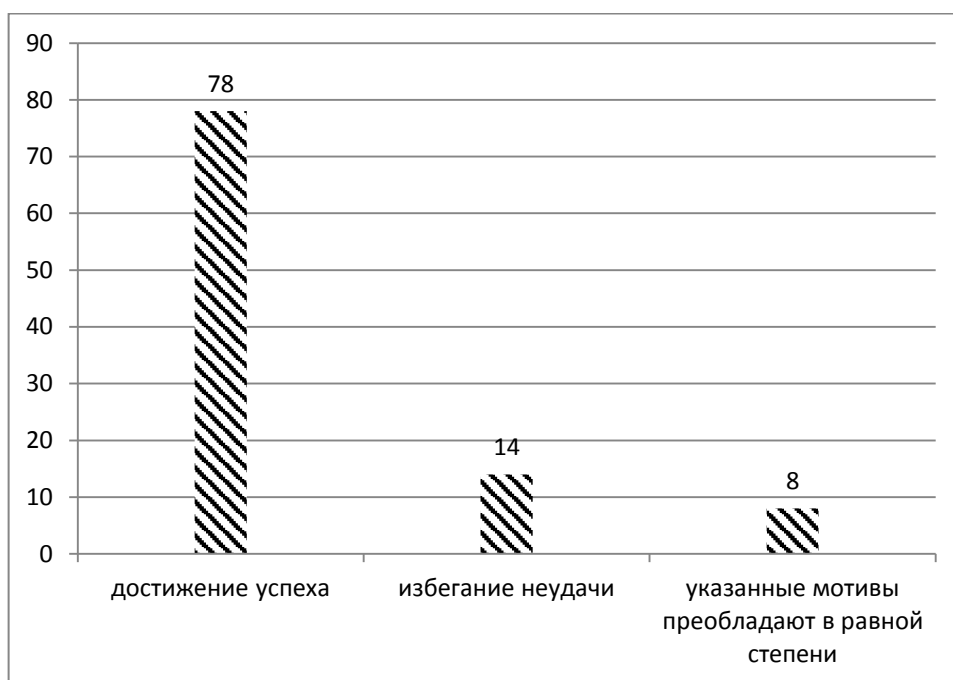


Рис. 2.2.4 Распределение старших школьников в зависимости от выраженности мотивации (в %)

Эти значения говорят о том, что у большинства старших школьников преобладает мотивации достижения (78 %). Для этих детей свойственно — стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, во что бы то ни стало — является одним из главных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь. Для 14% учащихся с доминирующим мотивом избегания неудачи характерно избегание ответственных заданий, склонность к переоценке своих успехов в свете неудач, меньшей настойчивостью в достижении. Склонны планировать свое будущее на менее отдаленные промежутки времени. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у такого подростка обычно связаны

отрицательные эмоциональные переживания. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. На гистограмме наглядно видно, что стремление к достижению успеха у девушек и юношей выражено в большей степени, чем избегание неудачи. Стремление к достижению всегда корректируется другой фундаментальной потребностью – избежать неудач. Два мотива взаимодействуют с ожиданиями, результатом чего является мотивация приближения или избегания (степень выраженности двух мотивов одинакова).

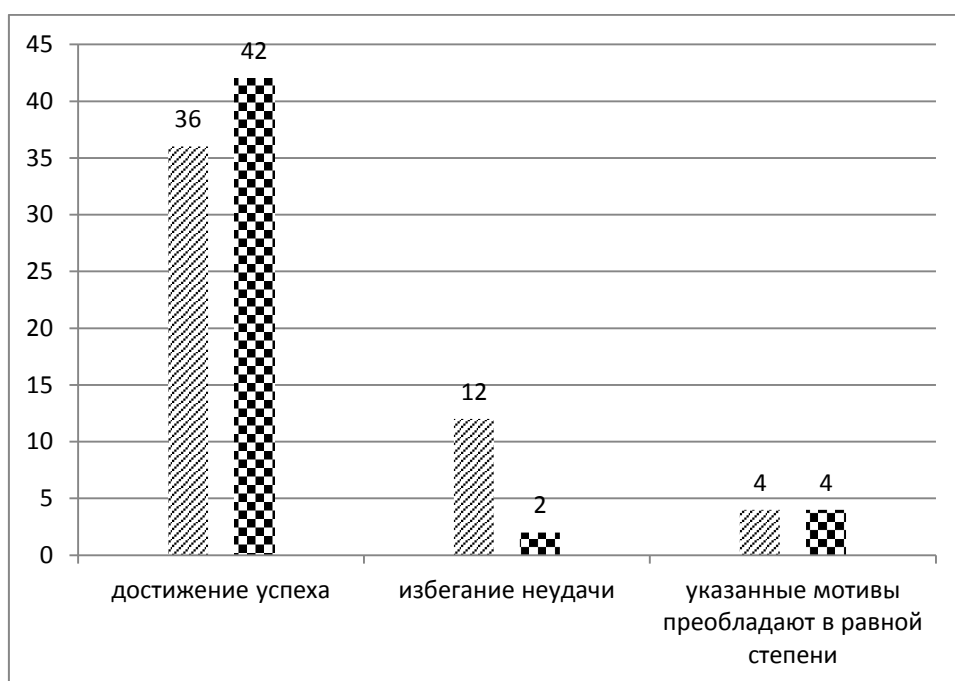


Рис. 2.2.5 Распределение старших школьников по гендерному аспекту в зависимости от выраженности мотивации (в %)

Полученные результаты показывают, что большей части девочек характерно избегание неудачи (12%). Следовательно, данные учащиеся стремятся не брать на себя ответственность, планируют свою деятельность на относительно короткие сроки, меньше стремятся к достижению успеха по итогам выполняемой деятельности. У 42% мальчиков и 36% девочек

выявлена направленность на мотивацию достижения успеха. Для учащихся с такими показателями обычно характерна инициативность, настойчивость в достижении цели, стремление выполнять деятельность лучше, чем раньше. И преобладание, как мотивации достижения, так и мотивации неудач наблюдается в равной степени, как у мальчиков, так и у девочек (4% / 4%).

Мы видим, что стремление к достижению успеха у мальчиков выражено в большей степени, чем избегание неудач. Тогда как у девочек превалирует потребность избежать неудач. Два мотива взаимодействуют с ожиданиями, результатом чего является мотивация приближения или избегания. Лишь для небольшой части группы характерны два мотива взаимодействующих с ожиданиями, результатом чего является мотивация приближения или избегания (степень выраженности двух мотивов одинакова).

С целью выявления статистических различий в показателях мотивации достижения девочек и мальчиков нами был использован не параметрический статистический критерий Т-Вилкоксона (таблица 2).

Таблица. 2.2.2

Сравнительный анализ выраженности мотивации достижения старших школьников по гендерному аспекту

Показатели стиля воспитания	Девочки	Мальчики	T _{эмп}
1. Мотивация достижения	14	12,8	-1,389*
2. Избегание неудач	13,6	15	-1,647*
3. Преобладание в равной степени указанных мотивов	11,8	12	-,460

Примечание: *- $p \leq 0,1$; **- $p \leq 0,05$; ***- $p \leq 0,01$

В результате были обнаружены различия на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ по таким показателям мотивации как «мотивация достижения» T_{эмп} = -1,389, «избегание неудач». Данный результат говорит нам о том, что мальчики, в отличие от девочек, в большей степени ориентированы на мотивацию достижения, которая характеризуется следующими признаками: стремление добиваться успеха и избегать неудач.

Таким образом, имеются различия в показателях избегания неудач у мальчиков и девочек. Девочки в большей степени направлены не на победу, а на отсутствие поражения, чем мальчики. Такой показатель, как преобладание двух мотивов в одинаковой степени мотивации, у мальчиков и девочек различий не получил.

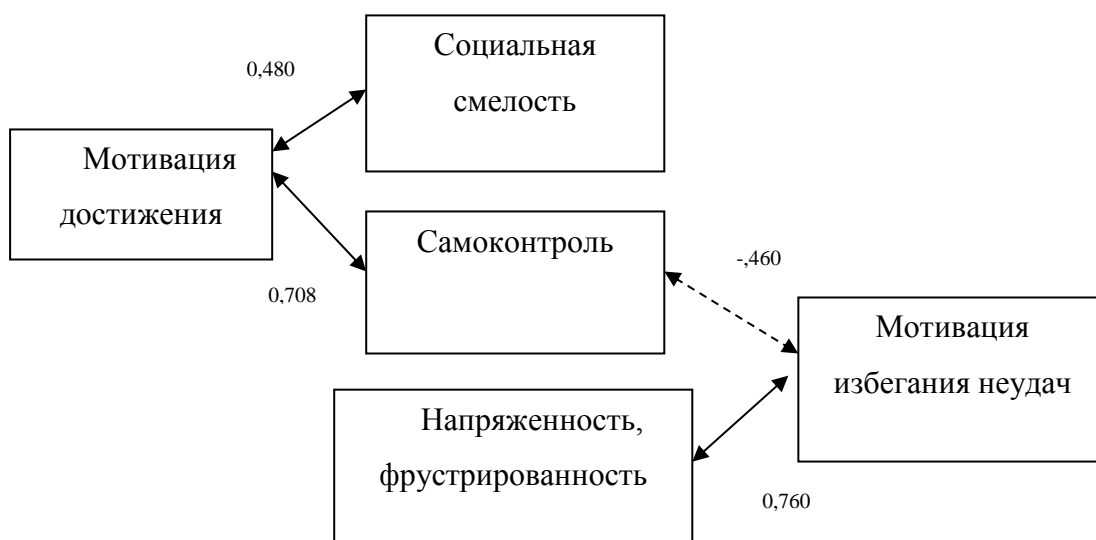


Рис. 2.2.6 Корреляционная плеяда связей между исследуемыми показателями

С целью выявления связей между показателями мотивации достижения и показателями личностных характеристик старших школьников был использован коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена.

Анализ показал наличие связей между следующими шкал: мотивация достижения имеет связь с такими личностными характеристиками детей как: социальная смелость ($r=0,480$, $p \leq 0,01$), самоконтроль ($r=0,708$, $p \leq 0,01$).

При выраженной мотивации избегания неудач наблюдается высокий уровень напряженности, фрустрированности ребенка ($r=0,760$, $p \leq 0,01$), а при аналогичном– низкий уровень самоконтроля ребенка ($r=-0,460$, $p \leq 0,01$). Можно предположить, что при выраженной мотивации избегания неудач родителей ребенок чувствует себя напряженным и раздражительным, а также у него не формируются способности к самоконтролю.

Для подтверждения нашей гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных взаимосвязей между мотивацией достижения и личностными характеристиками старших школьников (приложение 6). Наглядно результаты представлены в табл. 2.2.3.

Личностные характеристики детей мы отнесли к зависимым переменным, а показатели мотивации достижения – к независимым переменным, т.е. при определенной мотивации будет формироваться определенный набор личностных характеристик старшего школьника. В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено 12 регрессионных моделей (по количеству зависимых переменных личностных характеристик старших школьников): замкнутый - открытый; низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций; неуверенный в себе - уверенный в себе; флегматичный - легко возбудимый; послушный - доминирующий; благоразумный - склонный к риску; недобросовестный - добросовестный; робкий - социально-смелый; полагающийся на себя - зависимый от других; безмятежный - тревожный; низкий самоконтроль - высокий самоконтроль; расслабленный - напряженный.

В анализ полученных моделей были включены только значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи, показатели мотивации достижения (независимые переменные), уровень значимости p которых являлся статистически значимым.

Таблица 2.2.3

Множественный регрессионный анализ показателей стиля семейного воспитания и личностных характеристик старших школьников

Мотивация достижения	Величина корреляц. связи r	Стандарт. коэфф. β	t	Ур. знч. p
	r	β		
А - замкнутый - открытый				
мотивация достижения	0,831**	,716	9,747	,000***
избегания неудач	-0,385**	-,124	-1,579	,120*
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	0,363**	,117	1,583	,119*
В - низкая степень сформированности интеллектуальных функций- высокая степень сформированности интеллектуальных функций				
мотивация достижения	0,529**	,380	4,098	,000***
избегания неудач	-0,378**	-,208	-2,007	,049**
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-0,665**	-,458	-4,740	,000***
С- неуверенный в себе - уверенный в себе				
мотивация достижения	0,388**	,204	2,291	,026***
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-0,269*	-,145	-1,405	,165*
Д - флегматичный- легко возбудимый				
избегание неудач	0,263*	,246	1,756	,084***
Е-послушный - доминирующий				
мотивация достижения		-,265	-1,843	,070***
избегания неудач		,211	1,504	,138*
Г – благоразумный- склонный к риску				
мотивация достижения	0,353**	,249	1,884	,065***
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-0,373**	-,375	-2,645	,010***
Н – робкий- социально-смелый				
мотивация достижения	0,344**	,140	1,641	,106*
избегания неудач	-0,398**	-,215	-2,272	,027***
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени		,137	1,627	,109*
И - полагающийся на себя- зависимый от других				
мотивация достижения		,280	1,953	,056**
О - безмятежный - тревожный				
мотивация достижения	-0,275*	-,177	-1,395	,168*
избегания неудач		,332	2,481	,016***
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени		-,235	-1,761	,083***
Q3 - низкий самоконтроль-высокий самоконтроль				
мотивация достижения	0,667**	,524	5,496	,000***
Q4 – расслабленный - напряженный				
избегания неудач	-0,254*	-,127	-1,335	,187*
мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	0,587**	,386	3,663	,001***

Примечание: *- $p \leq 0,1$; **- $p \leq 0,05$; ***- $p \leq 0,01$

При анализе регрессионной модели по характеристике «замкнутый - открытый», мы обнаружили, что по показателям: «мотивация достижения» ($r=0,831$, и $\beta=0,716$, при $p\leq 0,1$), «избегания неудач» ($r=-0,385$, и $\beta=-0,124$ при $p\leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($r=0,363$ и $\beta=0,117$, при $p\leq 0,1$) были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи, этот результат дает нам основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на формирование такой личностной черты, как «замкнутый - открытый».

Следовательно, при высоком уровне мотивации достижения ребенка формируется такая личностная характеристика, как открытость.

При анализе модели по характеристике «низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций», мы обнаружили, что по показателям: «мотивация достижения» ($r=0,529$, и $\beta=0,380$, при $p\leq 0,1$), «избегания неудач» ($r=-0,378$, и $\beta=-0,208$, при $p\leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($r=-0,665$, и $\beta=-0,458$, при $p\leq 0,1$), были получены значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи, этот результат дает нам основание утверждать, что данные показатели оказывают влияние на формирование такой личностной черты, как «степень сформированности интеллектуальных функций».

В регрессионную модель по характеристике «неуверенный в себе - уверенный в себе» вошли следующие особенности мотивации, по которым были также получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи: «избегания неудач» ($r=0,388$, и $\beta=0,204$, при $p\leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($r=0,401$, и $\beta=0,180$, при $p\leq 0,1$). Мотивация достижения и мотивация достижения и избегания неудач, выраженных в равной степени за ребенка формируют уверенность в себе у старшего школьника.

При анализе модели по характеристике «флегматичный - легко возбудимый» статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи были получены только по показателю «избегание неудач» ($r=0,263$, и $\beta =0,246$, при $p\leq 0,1$), этот результат дает нам основание утверждать, что чем больше мотивация избегания неудач, тем более возбудимым будет ребенок.

При анализе модели по характеристике «послушный - доминирующий» статистически значимые регрессионные β -коэффициенты были получены по двум показателям «мотивация достижения» ($\beta =-0,265$, при $p\leq 0,1$), «избегания неудач» ($\beta =0,211$, при $p\leq 0,1$), что не подтверждается корреляционной связью.

Анализ модели по характеристике «благоразумный - склонный к риску» позволил получить статистически значимые регрессионные β – коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «мотивация достижения» ($r=0,353$, и $\beta =0,249$, при $p\leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($r=-0,373$, и $\beta =-0,375$, при $p\leq 0,1$). Мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени отражается на его благоразумности, а отрицательный регрессионный r – коэффициент говорит о том, что чем больше мотивация достижения ребенка, тем более он склонен к риску.

Анализ модели по характеристике «недобросовестный - добросовестный» позволил не показал статистически значимые регрессионные β – коэффициенты и корреляционные связи

Анализ модели по характеристике «робкий - социально-смелый» позволил получить статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «мотивация достижения» ($r=0,344$, и $\beta =0,140$, при $p\leq 0,1$), «избегания неудач» ($r=-0,398$, и $\beta =-0,215$, при $p\leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($\beta =0,137$, при $p\leq 0,1$), этот результат дает нам основание утверждать, что мотивация достижения оказывает влияние на

формирование социальной смелости ребенка, а отрицательные β -коэффициенты по показателям: избегание неудач и мотивацию достижения и избегания неудач выражена в равной степени.

При анализе модели по характеристике «полагающийся на себя-зависимый от других» статистически значимый регрессионный β - коэффициент был получен только по показателю «мотивация достижения» ($\beta = 0,280$, при $p \leq 0,1$), т.е. чем больше ребенок направлен на достижения, тем ребенок будет в большей степени будет полагающимся на себя, что не подтверждается корреляционной связью.

При анализе модели по характеристике «безмятежный - тревожный» статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи были получены по трем показателям «мотивация достижения» ($r = -0,275$, и $\beta = -0,177$, при $p \leq 0,1$), это подтверждается и корреляционной связью, «избегания неудач» ($\beta = 0,332$, при $p \leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($\beta = -0,235$, при $p \leq 0,1$). При отрицательных β -коэффициентах мотивация ребенка направленная как на достижения, так и на избегания неудач будет формировать такое личностное качество, как тревожность.

При анализе модели по характеристике «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль» статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи были получены по следующим показателям: «мотивация достижения» ($r = 0,667$, и $\beta = 0,524$, при $p \leq 0,1$). Этот результат дает нам основание утверждать что, высокий уровень мотивации достижения формируют у ребенка самоконтроль.

Анализ модели по характеристике «расслабленный - напряженный» позволил получить статистически значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи по следующим показателям: «избегания неудач» ($r = -0,254$, и $\beta = -0,127$, при $p \leq 0,1$), «мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени» ($r = 0,587$, и $\beta = 0,386$, при $p \leq 0,1$), этот результат дает нам основание утверждать, что мотивация избегания неудач и

мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени влияние на формирование такой личностной характеристики старшего школьника, как напряженность.

Таким образом, получено 12 регрессионных моделей по личностным характеристикам старших школьников: замкнутый - открытый; низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций; неуверенный в себе - уверенный в себе; флегматичный - легко возбудимый; послушный - доминирующий; благоразумный - склонный к риску; недобросовестный - добросовестный; робкий - социально смелый; полагающийся на себя - зависимый от других; безмятежный - тревожный; низкий самоконтроль - высокий самоконтроль; расслабленный - напряженный.

Такой результат говорит нам о том, что мотивация достижения оказывает положительное влияние на формирование личностных характеристик старших школьников таких, как: открытость, уверенность в себе, формирование лидерских качеств, благоразумие, социальную смелость, ответственность и самоконтроль. Мотивация избегания неудач оказывают негативное влияние на формирование личностных характеристик старших школьников таких, как: низкая степень сформированности интеллектуальных функций, замкнутость, не уверенность в себе, повышенная возбудимость, пассивность, склонность к риску, не добросовестность, робость, зависимость от других, тревожность и низкий самоконтроль.

Результаты нашего исследования и статистическая обработка данных позволили нам подтвердить гипотезу о том, что существуют индивидуально-психологические особенности личности старших школьников с разным уровнем мотивации достижения, а именно: для школьников, у которых выражены такие показатели как эмоциональное принятие, наличие контроля, требований и их последовательность, уверенность в себе и социальная смелость наблюдается более высокий уровень мотивации достижения..

2.3. Рекомендации по созданию оптимальных социально-психологических условий развития мотивации достижения у старших школьников

Учитывая результаты проведенного исследования, и проанализировав доступные источники по проблеме мотивации, можно предложить рекомендации для учителей по развитию мотивации достижений учащихся.

Немотивированный ученик станет мотивированным, если учитель начнет общаться с ним, воспринимая его в позитивном свете. Не случайно психологи называют этот метод методом самоисполняющихся предсказаний. Для этого можно использовать алгоритм, предложенный Сидоренко Е.В., который настраивает нас на восприятие другого человека в позитивном свете.

Алгоритм самоисполняющихся предсказаний

1. Вспомните того ученика, который Вам кажется недостаточно и неправильно мотивированным для учебы.
2. Оставьте за порогом сознания все, что Вы знаете об этом ученике.
3. Сосредоточьтесь на том, каким Вы хотите его видеть. Составьте себе желаемое для Вас представление об этом человеке. Какие он должен ставить перед собой цели? К чему он должен стремиться?
4. Добейтесь того, чтобы перед Вами возник его отчетливый идеальный образ.
5. Представьте себе, что он уже стал таким, каким Вам хотелось его видеть.
6. Теперь, обращаясь к этому человеку по какому-либо вопросу, обращайтесь к Вашему идеальному представлению о нем.
7. Ваше предсказание самоисполнится – он станет ближе к Вашему идеальному представлению о нем²⁹.

Конечно, нам неподвластны многие факторы, влияющие на мотивацию. Семья, непосредственное окружение, прежние учителя и прежний опыт - все

это накладывает отпечаток на отношение ученика к занятиям. На эти факторы мы не можем влиять. Они уже стали реальностью и частью жизненного опыта школьника. В наших силах изменить не прошлое, а только настоящее. Поэтому мы должны научиться использовать факторы мотивации и постоянно варьировать их на уроке.

Итак, рассмотрим факторы, которые помогут развитию мотивации достижений в учебной деятельности.

I. Уровень озабоченности учащихся

Уровень озабоченности учащихся - это их стремление добиться успеха в учебе. Насколько ученика заботит то, что он изучает?

Есть одно психологическое правило, которое должно влиять на решения преподавателя. Умеренная озабоченность стимулирует усилия к учебе. Когда нет озабоченности, ученик плохо занимается или вообще не занимается. Но когда озабоченность слишком велика, то на учебу вообще не остается энергии.

Этот принцип далеко не нов. Вы пользуетесь им, порой сами того не замечая, интуитивно - повышаете или понижаете озабоченность учащихся в следующих типичных эпизодах.

А) Вы стоите рядом с учеником, который не участвует в уроке, и тем самым повышаете его беспокойство; или, наоборот, отходите от слишком озабоченного ученика, чтобы снизить уровень его тревоги.

Б) Вы грозно объявляете: "Эта тема будет в контрольной работе" или, наоборот, подбадриваете учеников: "Этот раздел труден для усвоения, но по мере его изучения вы почувствуете, что дело пошло".

В) Вы проводите контрольную отметку или устраиваете тест и тут же даёте правильные ответы, чтобы учащиеся могли сами проверить свои знания.

Г) Вы объявляете: "Это трудный раздел; вам надо сосредоточиться и изрядно попотеть", или наоборот: "Да, это трудная тема, но мы будем

работать над ней несколько дней, чтобы дать вам возможность основательно выучить её".

Д) Вы даёте "решающий" экзамен, который определит итоговую оценку, либо вы даёте множество мини-тестов, где одна оценка не скажется на итоговом результате.

Разница между расчётливым, умелым преподавателем и учителем, работающим по интуиции, состоит в том, что первый сознательно и целенаправленно повышает и снижает озабоченность класса или отдельных учеников, используя эти изменения для повышения эффективности занятий.

II. Оттенки чувств

От того, как чувствует себя учащийся в определенной ситуации, зависит объем усилий, которые он прилагает в своей учебе. Учащиеся склонны вложить наибольшие усилия в свою учебу в те моменты, когда учебная ситуация приятна для них и когда они предвидят, предвкушают успех (приятное чувство).

Негативные чувства тоже активизируют учащегося, побуждают его к действиям («Если не подготовишь урок, тебя ждут неприятности»).

Учителя должны стараться напомнить учащемуся о приятных моментах после того, как он преодолел трудности, например:

"Я знаю, ты сердился на меня за те требования, что я предъявлял к тебе, но ты можешь гордиться своими достижениями";

"Хотя тебе с трудом давались эти правила, в конце концов, ты их хорошо усвоил".

Нейтральные чувства (не радостные и не раздражающие) не способствуют мотивации. Однако они бывают полезны для ликвидации непродуктивной и неприятной ситуации, чтобы затем, спустя какое-то время, вернуться к тому же материалу с более приятным настроением:

"Это наша первая попытка, потому не огорчайтесь, если вы не всё поняли. Вам надо будет несколько раз повторить этот материал, чтобы хорошо запомнить его".

Профессиональная задача учителя состоит в том, чтобы определить, какие чувства наиболее продуктивны для учеников – приятные, неприятные или нейтральные, какие из них побудят их полнее мобилизовать свои силы на учебу. Ни одна из разновидностей чувств не является универсально продуктивной. Знание этих трех видов чувств и умение мобилизовать каждое из них при необходимости - вот что отличает учителя, активно стремящегося создать мотивацию своих учеников, от учителя, который лишь реагирует на её отсутствие.

III. Успех

Третий фактор, способствующий росту мотивации достижений учащихся, - это ощущение успеха. Чтобы почувствовать себя преуспевающим, надо приложить усилия, испытывая при этом некоторую неуверенность в конечном результате своих действий. Мы не чувствуем успеха, когда прилагаем мало усилий для достижения целей.

Если задание простое и не требует серьезных усилий, мы не чувствуем, что добились особого успеха, и не стремимся продолжить учёбу. Но если мы достигаем желанной цели, приложив старания и не будучи уверенными в благополучном результате, то мы рады успеху и стремимся к новым свершениям.

Чем чаще ученики добивались успеха в прошлом, тем оптимистичнее они ждут новых испытаний. Даже если возрастает риск неудачи, ученики, познавшие вкус успеха, все равно продолжают свои попытки. И наоборот, чем чаще они терпели неудачи в прошлом, тем меньше у них желания снова рисковать, поскольку прогноз неутешителен – «у меня опять не получится». И чтобы защитить себя от новой душевной травмы, они будут избегать любых попыток. Такие ученики «немотивированны».

Отсюда следует, что нужно понизить «учебную планку» для менее успевающих учеников. Это не значит, что им позволено «обходиться минимальным»; необходимо создать им условия для преодоления учебной планки, чтобы они могли готовиться к завоеванию новых высот. На практике

это значит, что все учащиеся должны испытывать чувство преодоления, радоваться успеху.

Резюмируя, подчеркнем еще раз важность развития мотивации коллективных достижений. Именно она позволяет приобрести детям через учебный труд те навыки сотрудничества, которые могут стать для них необходимыми в дальнейшей жизни. Стремление детей к коллективным достижениям важно для гармоничного воспитания личности. Развитие человека с мотивацией, направленной исключительно на дело или на себя, не может сделать его счастливым и успешным в жизни, большую часть которой он проводит в общении и в совместной деятельности с другими людьми. К тому же индивидуальные достижения не являются в России главной разделяемой ценностью. Чертой национального характера служит проявление таких качеств, как коллективизм и помощь ближнему. Мотив коллективных достижений - черта типично российского менталитета.

Оценка результатов должна определяться по следующим критериям:

- успешное усвоение материала;
- количество учащихся, выбравших профессию, связанную с предметом;
- участие и победы в различных конкурсах и олимпиадах по предмету.

Итак, наше дипломное исследование позволяет сделать вывод, что для более эффективного формирования у старших школьников качеств личности, ориентированной на достижение успеха и реализацию поставленных перед собой жизненных планов и целей, в традиционный учебно-воспитательный процесс необходимо внести некоторые изменения.

1. Содержание школьного образования должно включать в себя знание о человеке: в процессе его развития, способностях, мотивации, воле, самооценке, т.е. те психологические знания, которые нужны человеку, чтобы стать успешнее, стать субъектом собственного развития.

2. Большая роль должна отводиться дифференциации содержания образования и требований к школьнику с целью получения возможности достижения успеха каждым школьником.

3. Необходимо создать условия для развития самостоятельности и ответственности школьников за свои успехи и неудачи, поощрять любые усилия, направленные на улучшение учебных результатов с тем, чтобы сам учебный процесс являлся основным мотивационным фактором.

4. Необходимо развивать самостоятельную оценочную деятельность школьников.

5. Формировать ценностное отношение к другим людям и совместной деятельности, ответственность за общие результаты.

6. Необходима ориентация самих учителей на высокие профессиональные и другие достижения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ по проблеме исследования, позволяет нам говорить о том, что мотивации достижения является одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Под мотивацией достижения понимается мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Мотивация достижения тесно связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие - нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой. Возраст старшеклассника - трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. Подросток чувствует себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость. Основные тенденции развития заключаются в том, что меняются потребности и мотивы, стремления подростков, их отношение к обществу, социальным группам, к себе и своему будущему. На смену познавательным мотивам приходит мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Развитие мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач могут различаться: одни подростки больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое, не рисковать. Мотивация достижения связана с индивидуально-психологическими особенностями ребенка и

оказывает непосредственное формирование на личность старшеклассника. В связи с этим мы провели исследование, которое позволило нам выявить индивидуально-психологические особенности старшеклассника с разным уровнем мотивации достижения.

Полученные результаты показывают, что большей части девочек характерно избегание неудачи (12%). Следовательно, данные учащиеся стремятся не брать на себя ответственность, планируют свою деятельность на относительно короткие сроки, меньше стремятся к достижению успеха по итогам выполняемой деятельности. У 42% мальчиков и 36% девочек выявлена направленность на мотивацию достижения успеха. Для учащихся с такими показателями обычно характерна инициативность, настойчивость в достижении цели, стремление выполнять деятельность лучше, чем раньше. И преобладание, как мотивации достижения, так и мотивации неудач наблюдается в равной степени, как у мальчиков, так и у девочек (4% / 4%).

Мы видим, что стремление к достижению успеха у мальчиков выражено в большей степени, чем избегание неудачи. Тогда как у девочек превалирует потребность избежать неудач. Два мотива взаимодействуют с ожиданиями, результатом чего является мотивация приближения или избегания. Лишь для небольшой части группы характерны два мотива взаимодействующих с ожиданиями, результатом чего является мотивация приближения или избегания (степень выраженности двух мотивов одинакова). И что, существуют значимые гендерные различия в выраженности личностных характеристик младших школьников. В группе девочек выше показатели по следующим шкалам: степень сформированности интеллектуальных функций, стремлением к лидерству и доминированию, социальная смелость. А в группе мальчиков - уверенность в себе, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм.

Анализ показал наличие связей между следующими шкалами: мотивация достижения имеет связь с такими личностными характеристиками детей как:

социальная и самоконтроль. При выраженной мотивации избегания неудач наблюдается высокий уровень напряженности, фрустрированности ребенка, а при аналогичном – низкий уровень самоконтроля ребенка. Можно предположить, что при выраженной мотивации избегания неудач ребенок чувствует себя напряженным и раздражительным, а также у него не формируются способности к самоконтролю.

Таким образом, получено 12 регрессионных моделей по личностным характеристикам старших школьников: замкнутый - открытый; низкая степень сформированности интеллектуальных функций - высокая степень сформированности интеллектуальных функций; неуверенный в себе - уверенный в себе; флегматичный - легко возбудимый; послушный - доминирующий; благоразумный - склонный к риску; недобросовестный - добросовестный; робкий - социально смелый; полагающийся на себя - зависимый от других; безмятежный - тревожный; низкий самоконтроль - высокий самоконтроль; расслабленный - напряженный.

Такой полученные результаты говорят нам о том, что мотивация достижения оказывает положительное влияние на формирование личностных характеристик старших школьников таких, как: открытость, уверенность в себе, формирование лидерских качеств, благоразумие, социальную смелость, ответственность и самоконтроль. Мотивация избегания неудач оказывают негативное влияние на формирование личностных характеристик старших школьников таких, как: низкая степень сформированности интеллектуальных функций, замкнутость, не уверенность в себе, повышенная возбудимость, пассивность, склонность к риску, не добросовестность, робость, зависимость от других, тревожность и низкий самоконтроль.

Результаты нашего исследования и статистическая обработка данных позволили нам подтвердить гипотезу о том, что существуют индивидуально-психологические особенности личности старших школьников с разным уровнем мотивации достижения, а именно: для школьников, у которых выражены такие показатели как эмоциональное принятие, наличие контроля,

требований и их последовательность, уверенность в себе и социальная смелость наблюдается более высокий уровень мотивации достижения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. Учебное пособие. - М.: Academia. - 2014. - 240 с.
2. Авдулова Т.П. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. - М.: ИЦ Академия. - 2011. - 336 с.
3. Аксюта М. Почему одни подростки трудны, а другие - нет. Воспитание с помощью окружения. - М.: В Круге. - 2016. - 360 с.
4. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи. Академия – Москва. - 2014. - 192 с.
5. Батюта М.Б. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Логос. - 2013. - 306 с.
6. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадёжиной. М., 2011. – 352 с.
7. Болотова А.К. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие. - М.: ИД ГУ ВШЭ. - 2012. - 526 с.
8. Волков Б. С. Возрастная психология. В 2 частях. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества. - М.: Владос. - 2010. - 344 с.
9. Волков Б. С. Психология молодости. - М.: Говорящая книга. - 2012. - 853 с.
10. Волков Б. С. Психология развития человека. - М.: Академический проект. - 2013. - 224 с.
11. Волков Б.С. Возрастная психология. - М.: Академический проект. - 2008. - 668 с.
12. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2 ч. Ч.1: От рождения до поступления в школу. - М.: Владос. - 2010. - 366 с.
13. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2 ч. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества. - М.: Владос. - 2010. - 343 с.

14. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. - М.: ПО России. - 2009. - 512 с.
15. Гурова Е. В. Психология развития и возрастная психология. - М.: Аспект пресс. - 2009. - 176 с.
16. Гурова Е.В. Психология развития и возрастная психология: Тесты. - М.: Аспект-Пресс. - 2005. - 174 с.
17. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: КДУ, Владос-Пр., - 2013. - 264 с.
18. Дмитриева Н. Ю. Кризисы детского возраста. Воспитание подростков: моногр. - М.: Феникс. - 2016. - 160 с.
19. Иванова С. Мотивация на 100%. А где же у него кнопка? Альпина Паблишер – Москва. - 2017. - 285 с.
20. Иванова С. Мотивация на 100%. Альпина Паблишер. – Москва. - 2014. - 884 с.
21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – Москва. - 2014. - 512 с.
22. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер. - 2009. – 576с.
23. Ипатов А. Подросток. От саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи. - М.: Речь. - 2011. - 112 с.
24. Казанская К.О. Детская и возрастная психология. Конспект лекций. - М.: А-Приор. - 2010. - 160 с.
25. Кёниг Ю. А. Взаимосвязь уровня тревожности, мотивации достижения и копинг-стратегий у учащихся выпускных классов // Молодой ученый. — 2017. — №13. — С. 204-208.
26. Котов С. В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 360–362
27. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // Вестник Костромского

государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2008. — № 4. — С. 147–153

28. Краковский А. П. О подростках. - М.: Педагогика. - 1981. - 272 с.

29. Кремер М. Мотивация лошади к достижению высоких результатов. 8 пунктов программы; Аквариум-Принт – Москва. - 2012. - 288 с.

30. Кристиани А. Мотивация успеха. Интерэксперт. – Москва. - 2012. - 254 с.

31. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие. - М.: Академический проект. - 2015. - 420 с.

32. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический проект. - 2015. - 420 с.

33. Левин К. Намерение, воля и потребность. – М.: - 1970. – 374 с.

34. Мандель Б.Р. Возрастная психология: Учебное пособие. - М.: Вузовский учебник. НИЦ ИНФРА-М. - 2013. - 352 с.

35. Мансуров Р. Е. Мотивация и достижения. - БХВ-Петербург – Москва. - 2016. - 224 с.

36. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб: Евразия. – Москва. - 2014. - 478 с.

37. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». — М.: Просвещение. - 1984. — 256с.

38. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. Смысл. – Москва. - 2013. - 608 с.

39. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата. - Люберцы: Юрайт. - 2016. - 460 с.

40. Пак Т.С. Психология развития и возрастная психология. - М.: Человек. - 2010. - 48 с.

41. Практикум по возрастной психологии. - М.: Academia. - 2013. - 272 с.
42. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. - М.: Питер. - 2011. - 304 с.
43. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности. Академия. – Москва. - 2012. - 338 с.
44. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн. 1: Общие основы психологии. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2003.— 688 с.
45. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение. - 1980. — 352 с.
46. Райс Ф. Психология подросткового возраста. - М.: Питер. - 2014. - 816 с.
47. Роберт Т. Б. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей. - М.: Академический проект. - 2015. - 224 с.
48. Самыгин С.И. Психология развития, возрастная психология для студентов вузов. - Рн/Д: Феникс. - 2013. - 220 с.
49. Тарабакина Л. В. Эмоциональное развитие подростков. - М.: Московский педагогический государственный университет. - 2016. - 208 с.
50. Федулов И. С. Проблема формирования мотивации достижения в спортивной деятельности подростков // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 119-121.
51. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика. – Москва. - 2013. - 800 с.
52. Хилько М.Е. Возрастная психология: Краткий курс лекций. - М.: Юрайт. - 2013. - 200 с.
53. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М.: Издательство МГУ. - 2007. - 304 с.

54. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата. - Люберцы: Юрайт. - 2016. - 367 с.

55. Чобану Е. С. Влияние мотивации достижения успеха на вовлеченность в трудовую деятельность // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1046-1049.

56. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата. - Люберцы: Юрайт. - 2016. - 576 с.

57. Шкуратова А. П. Исследование мотивации достижения в учебном процессе // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2014. — № 2. — С. 47–52.

58. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. Смысл. – Москва. - 2014. - 416 с.

59. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. – М.: Флинта. - 2006. – 342 с.

60. Юрченко И. В. Подростковая агрессия. - М.: LAP Lambert Academic Publishing. - 2012. - 144 с.

Приложение 1

Диагностические методики в порядке их предъявления

1. Многофакторный личностный опросник (Р.Б. Кетелла и Р.В. Коан, адаптация Э.М. Александровской).

Имеются два варианта текста адаптированного модифицированного варианта детского личностного опросника Кеттелла для **мальчиков** и два – для **девочек**. Но так как текст для мальчиков и для девочек различается лишь окончанием, то здесь приводятся первый вариант для мальчиков и второй вариант – для девочек. В случае необходимости окончания слов в них можно изменить соответствующим образом.

Алгоритм работы с детьми:

1. Выдайте ребенку Тестовую тетрадь и Бланк ответов. Попросите его внести в Бланк ответов необходимые данные о себе (при индивидуальном тестировании это может делать экспериментатор).

2. Зачитайте вслух инструкцию, которая, в отличие от взрослого и подросткового вариантов опросника, не приводится в Тестовой тетради.

3. Помогите ребенку внести в бланк ответы на два первых вопроса. Если Вы проводите групповое тестирование, продемонстрируйте процедуру заполнения бланка на доске. Сделайте акцент на слове «или» так, чтобы дети усвоили, что имеется в виду два возможных выбора. Затем продолжите: «Посмотрите на ваши Бланки ответов. В левом углу стоит цифра 1. Это первый вопрос, начинайте отвечать здесь». Дайте немного времени, чтобы дети сделали свой выбор. Прodelайте то же самое со вторым вопросом. Затем спросите: «Понятно, как отмечать ответы? Есть вопросы?». Дайте подробные ответы на все вопросы детей.

4. После того, как дети проинструктированы, предоставьте им самостоятельность и оказывайте помощь при необходимости. При групповом тестировании важно сразу же после начала работы быстро пройти по рядам и убедиться, что все дети следуют инструкции.

5. Следите за скоростью работы ребенка, стимулируйте его работать быстрее или медленнее. При групповом тестировании полезно делать такие замечания: «Теперь почти все закончили первую страницу. Если кто-то еще не закончил, постарайтесь отвечать на вопросы быстрее».

6. Младшим детям (8-9 лет) все вопросы следует читать вслух. При групповом тестировании необходимо, чтобы в классе находился помощник-наблюдатель, так как одни дети могут нуждаться в помощи, а другие склонны списывать. Экспериментатор, читающий вопросы, должен стоять перед классом и четко произносить каждый вопрос, по мере необходимости

повторяя его дважды. Вопросы, направленные на сообразительность, лучше выписать на доске, так как при восприятии на слух дети испытывают трудности, но при этом очень важно не допустить обсуждения вопросов вслух.

7. Если ребенок испытывает трудности при чтении, возможно только индивидуальное тестирование. При этом экспериментатор должен не только зачитывать каждый вопрос, но и сам отмечать ответы ребенка в Бланке.

8. В конце обследования попросите ребенка еще раз просмотреть ответы и убедиться, что нет пропусков.

9. Просмотрите заполненный Бланк ответов. Пропуск вопросов, смещение ответов вправо или влево делают результаты непригодными для обработки.

10. Подсчитайте «сырые» значения с помощью ключа, который накладывается на Бланк ответов так, чтобы совпали маркеры. Факторы обозначены на ключе буквами и выделены цветом. При совпадении с ключом ответ на каждый оценивается в 1 балл.

11. Запишите сумму баллов по каждому фактору в соответствующей графе Бланка ответов.

12. Переведите баллы в стандартные значения, воспользовавшись специальными таблицами, учитывающими пол и возраст (см. приложение 1). Запишите стандартные значения в соответствующей графе Бланка фиксации результатов.

Вариант 1 (для мальчиков)

.	Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями	или	ты их выполняешь долго
.	Если над тобой подшутили, ты немного сердишься	или	смеешься
.	Ты думаешь, что почти все можешь сделать как надо	или	ты можешь справиться только с некоторыми заданиями
.	Ты часто делаешь ошибки	или	ты их почти не делаешь
.	У тебя много друзей	или	не очень много
.	Другие мальчики умеют больше, чем ты	или	ты можешь столько же
.	Всегда ли ты хорошо запоминаешь имена-людей	или	случается, что ты их забываешь
.	Ты много читаешь	или	большинство ребят читает больше
.	Когда учитель выбирает другого мальчика для работы, которую ты сам хотел сделать, тебе становится обидно	или	ты быстро об этом забываешь
0	Ты считаешь, что твои выдумки, предложения, идеи хорошие и правильные	или	ты не уверен в этом
1	Какое слово будет противоположным по значению слову «СОБИРАТЬ»?		
	«РАЗДАВАТЬ» или «НАКАПЛИВАТЬ» или «БЕРЕЧЬ»		
2	Ты обычно молчаливый	или	много говоришь
3	Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой	или	у тебя ощущение, что ты сделал что-то неправильно

4	Тебе понравилось бы заниматься с книгами в библиотеке	или	быть капитаном дальнего плавания
5	Какая из следующих букв отличается от двух других? С, или Т, или У		
6.	Ты можешь вечером долго сидеть спокойно	или	начинаешь ерзать
7	Если ребята беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать о нем что-нибудь	или	ты ждешь, когда они закончат
8.	Ты смог бы стать космонавтом	или	ты думаешь, что это слишком сложно
9.	Дан цифровой ряд: 2, 4, 8, ... Какая следующая цифра в этом ряду? 10, или 16, или 12		
0.	Твоя мама говорит, что ты слишком живой и беспокойный	или	ты тихий и спокойный
1.	Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят	или	тебе больше нравится рассказывать самому
2	В свободное время ты лучше почитал бы книгу	или	поиграл в мяч
3	Дана группа слов: «ХОЛОДНЫЙ», «ГОРЯЧИЙ», «МОКРЫЙ», «ТЕПЛЫЙ». Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? «МОКРЫЙ», или «ХОЛОДНЫЙ», или «ТЕПЛЫЙ»		
4	Ты всегда осторожен в своих движениях	или	бывает, когда ты бегаешь, то задеваешь за предметы
5	Ты тревожишься, что тебя могут наказать	или	тебя это никогда не волнует
6	Тебе больше понравилось бы строить дома, когда ты вырастешь	или	быть летчиком
7.	Когда КОЛЕ было столько же лет, сколько НАТАШЕ сейчас, АНЯ была старше его. Кто моложе всех? КОЛЯ, или АНЯ, или НАТАША		
8.	Учитель часто делает тебе замечания на уроке	или	он считает, что ты ведешь себя так, как надо
9.	Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор	или	молчишь
0.	Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают, смеются	или	когда ты занимаешься, должна быть тишина
1.	Ты слушаешь «Новости» по телевизору	или	ты идешь играть, когда они начинаются
2.	Тебя обижают взрослые	или	они тебя хорошо понимают
3.	Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта	или	ты немного волнуешься
4.	С тобой случаются большие неприятности	или	мелкие, незначительные
5.	Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку	или	ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки
6.	Когда в класс приходит новичок, ты с ним знакомишься так же быстро, как и остальные ребята	или	тебе надо больше времени
7.	Охотнее ты стал бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси)	или	врачом
8.	Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается	или	редко
9.	Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал	или	помогаешь, если не видит учитель
0.	В твоём присутствии взрослые разговаривают между собой	или	они частенько слушают тебя
1.	Если ты слышишь грустную историю, слезы могут вернуться на твои глаза	или	этого не бывает

2.	Большинство твоих планов тебе удается осуществить	или	порой получается не так, как ты думал
3.	Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного	или	идешь сразу же
4.	Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать	или	ты робеешь, смущаешься
5.	Понравилось бы тебе оставаться с маленькими детьми	или	тебе не понравилось бы оставаться с ними
6.	Бывает так, что тебе одиноко и грустно	или	такого с тобой не бывает
7.	Уроки дома ты делаешь в разное время дня	или	в одно и то же время дня
8.	Хорошо ли тебе живется	или	не совсем хорошо
9.	С большим удовольствием ты отправился бы за город, полюбоваться красивой природой	или	на выставку современных машин
0.	Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение	или	Ты сильно расстраиваешься
1.	Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике	или	быть учителем
2.	Когда ребята в классе шумят, ты всегда сидишь тихо	или	ты шумишь вместе с ними
3.	Если тебя толкают в автобусе, ты считаешь, что ничего особенного не произошло	или	тебя это сердит
4.	Случалось тебе делать что-то такое, чего не следовало делать	или	такого не случилось с тобой
5.	Ты предпочитаешь друзей, которые любят побаловаться, побегать, пошалить	или	тебе нравятся более серьезные
6.	Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнется	или	тебе не доставляет никакого труда долгое ожидание
7.	Охотнее ты сейчас бы ходил в школу	или	поехал путешествовать в автомобиле
8.	Бывает иногда, что ты злишься на всех	или	ты всегда доволен всеми
9.	Какой учитель тебе понравился бы больше: мягкий, снисходительный	или	строгий
0.	Дома ты ешь все, что тебе предлагают	или	ты протестуешь, когда дают пищу, которую ты не любишь

Вариант 2 (для девочек)

.	К тебе хорошо относятся все окружающие	или	только некоторые люди
.	Когда ты утром просыпаешься, ты сначала сонная и вялая	или	тебе сразу хочется повеселиться
.	Ты заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие	или	тебе надо немного больше времени
.	Бываешь ли ты иногда не уверена в себе	или	ты уверена в себе
.	Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей	или	иногда тебе не хочется никого видеть <
.	Говорит ли тебе мама, что ты медлительна	или	ты делаешь все быстро >«.
.	Другим детям нравится то, что ты предлагаешь	или	им не всегда это нравится
.	В школе ты выполняешь все точно так, как требуют	или	твои одноклассники выполняют требования учителя более точно
.	Думаешь ли ты, что дети стараются перехитрить тебя	или	они относятся к тебе по-дружески
0.	Ты делаешь все всегда хорошо	или	бывают дни, когда у тебя ничего не получается

1.	Больше всего общего со «ЛЬДОМ», «ПАРОМ», «СНЕГОМ» имеют «ВОДА», или «БУРЯ», или «ЗИМА»		
2.	Ты сидишь во время урока спокойно	или	любишь повертеться
3.	Ты возражаешь иногда своей маме	или	ты ее побаиваешься
4.	Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу	или	кататься на лыжах с высоких гор
5.	«ХОДИТЬ» так относится к слову «БЕГАТЬ», как «МЕДЛЕННО» к слову «ВЕРХОМ», или «ПОЛЗКОМ», или «БЫСТРО»		
6.	Ты считаешь, что ты всегда вежлива	или	бываешь надоедливой
7.	Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем)	или	с тобой легко иметь дело и
8.	Менялась ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой)	или	ты этого никогда не делала
9.	Дан цифровой ряд: 7, 5, 3, ... Какая следующая цифра в этом ряду? 2, или, 1 или 9		
0.	Хочется ли тебе быть иногда непослушной	или	у тебя никогда нет такого желания
1.	Твоя мама делает все лучше, чем ты	или	часто твое предложение бывает лучше
2.	Если бы ты была диким животным, ты охотнее стала бы быстрой лошастью	или	тигрицей
3.	Дана группа слов: «НЕКОТОРЫЕ», «ВСЕ», «ЧАСТО», «НИКТО». Одно слово не подходит к остальным. Какое? «ЧАСТО», или «НИКТО», или «ВСЕ»		
4.	Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься спокойно	или	тебе от радости хочется прыгать
5.	Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это	или	ты относишься к нему так же
6.	Что тебе больше понравилось бы в бассейне: плавать	или	нырять с вышки
7.	ВОВА моложе ПЕТИ, СЕРЕЖА моложе ВОВЫ. Кто самый старший? СЕРЕЖА, или ВОВА, или ПЕТЯ		
8.	Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимательна и допускаешь много помарок в тетради	или	он этого почти никогда не говорит
9.	В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать то, что ты хочешь	или	спокойно можешь уступить
0.	Ты лучше послушала бы историю о войне	или	о жизни животных
1.	Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс	или	обычно это делают другие
2.	Ты долго помнишь о своих неприятностях	или	ты быстро о них забываешь
3.	Тебе больше понравилось уметь хорошо шить наряды	или	быть балериной
4.	Если мама тебя отругала, ты становишься грустной	или	настроение у тебя почти не портится
5.	Ты всегда собираешь портфель с вечера	или	бывает, что делаешь это утром
6.	Хвалит ли тебя учитель	или	он о тебе мало говорит
7.	Можешь ли ты прикоснуться к пауку	или	паук тебе неприятен
8.	Часто ли ты обижаешься	или	это случается очень редко
9.	Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь	или	еще немного продолжаешь заниматься своим делом
	Ты смущаешься, когда приходится	или	ты совсем не смущаешься

0.	разговаривать с незнакомым человеком		
1.	Ты скорее стала бы художником	или	хорошим парикмахером
2.	У тебя все удачно выходит	или	бывают неудачи
3.	Если ты не поняла условие задачи, ты обращаешься к кому-либо из ребят	или	к учителю
4.	Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись	или	ты находишь, что это не очень легко
5.	После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя	или	тебе хочется сразу же идти гулять в коридор
6.	Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо	или	такого с тобой не бывает
7.	По пути из школы ты останавливаешься поиграть	или	после школы ты идешь сразу домой
8.	Всегда ли твои родители выслушивают тебя	или	они часто сильно заняты
9.	Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно	или	тебе это безразлично
0.	У тебя мало затруднений	или	много
1.	В свободное время ты лучше пошла бы в кино	или	сажать цветы и деревья во дворе
2.	Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах	или	о прогулке, экскурсии
3.	Если друзья берут твои вещи без спроса, ты считаешь, что в этом нет ничего особенного	или	ты сердишься на них
4.	При неожиданном звуке тебе случалось вздрогнуть	или	ты просто оглядываешься
5.	Тебе больше нравится, когда вы с девочками рассказываете что-то друг другу	или	тебе больше нравится играть с ними
6.	Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно взволнована	или	ты всегда разговариваешь спокойно
7.	Охотнее ты пошла бы на урок	или	посмотрела бы выступление фигуристов
8.	Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, мешают тебе посторонние разговоры	или	ты их не замечаешь
9.	Бывает ли тебе трудно в школе	или	тебе легко в школе
0.	Если тебя дома чем-то разозлили, ты спокойно выходишь из комнаты	или	выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверью

**Ключ к опроснику Кеттелла
Вариант 1 (к варианту 2 ключ аналогичный)**

1 + - A	16 - + D	31 + - G	46 + - O
2 - + A	17 + - E	32 - + H	47 - + G
3 + - C	18 + - F	33 - + I	48 + - H
4 - + C	19 - + - B	34 + - O	49 + - I
5 + - A	20 + -	35 +	50 - + O

	D	-G	
6 - + C	21 - + E	36 + - H	51 - + Q ₃
7 + - A	22 - + F	37 - + I	52 + - Q ₃
8 + - C	23 + - - B	38 + - O	53 - + Q ₄
9 - + A	24 - + D	39 + - G	54 + - Q ₄
10 + - C	25 - + E	40 - + H	55 - + Q ₃
11 + - - B	26 - + F	41 + - I	56 + - Q ₄
12 - + D	27 - + B	42 - + O	57 + - Q ₃
13 + - E	28 + - D	43 - + G	58 + - Q ₄
14 - + F	29 + - E	44 + - H	59 - + Q ₃
15 - - + B	30 + - F	45 + - I	60 - + Q ₄

2. Опросник «Измерение мотивации достижения» (А. Мехрабиан)

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым. ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы – мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Инструкция: «Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- +3 – полностью согласен
- +2 – согласен
- +1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – нейтрален

- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждение теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего согласия (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте тот ответ, который первым приходит вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание.

При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей, и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!»

Тест опросника (форма А)

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.

2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бык тому, что у меня может хорошо получиться.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.

13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь

игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.

14.Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

15.Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.

16.Я скорее стал играть бы в команде, чем соревноваться один на один.

17.Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

18.На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим ответа, высказывания своего мнения.

19.Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.

20.После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.

21.Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22.При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить

23.Если у меня что-то не выходит, я лучше обращаюсь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24.После неудачи я скорее становлюсь более собранными энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25.Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26.Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27.Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28.Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29.Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30.Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31.Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и

азарт, чем тревога и беспокойство.

32.Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Тест опросника (форма Б)

1.Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.

2.Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.

3.Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4.Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5.Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6.Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7.Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8.Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9.Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10.Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11.После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.

12.Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13.Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14.После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15.Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

16.В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17.Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

18.Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19.Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.

20.Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21.Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

22.Если бы у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23.Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24.Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25.Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26.Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27.Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28.Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29.Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30.Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Процедура подсчета суммарного балла. Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

3	2	1
<hr/>		

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе «-») приписываются баллы на основе соотношения:

3	2	1
<hr/>		

Ключ к мужской форме: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избежать неудач.

Приложение 2

Сводные таблицы данных

Личностные характеристики старших школьников по методике Кеттелла (в баллах)

№ п/п	Личностные характеристики											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	O	Q3	Q4
1	10	6	9	5	8	6	10	9	6	5	8	5
2	1	5	3	1	6	5	6	4	2	6	5	4
3	8	6	8	3	8	8	9	10	4	5	6	4
4	7	8	3	5	7	6	4	3	7	3	3	8
5	6	7	6	4	4	2	7	4	5	6	4	1
6	5	4	5	4	10	4	9	6	4	6	6	4
7	5	5	2	8	6	7	5	2	5	6	7	6
8	5	2	8	6	4	4	10	3	4	8	6	9
9	6	9	3	5	6	5	6	3	6	1	5	9
10	8	4	7	6	7	7	8	6	6	7	6	4
11	3	3	1	5	6	5	6	2	6	7	2	9
12	7	5	5	4	7	9	6	8	2	5	3	3
13	8	9	6	8	7	6	9	5	9	4	5	5
14	3	2	6	7	7	3	7	5	9	4	7	5
15	4	9	4	6	8	7	3	3	2	8	1	8
16	6	9	7	6	6	6	7	7	8	2	7	4
17	8	6	6	6	6	9	6	7	4	4	6	3
18	6	6	9	5	8	6	4	7	3	6	8	3
19	6	8	5	6	8	3	8	5	8	4	4	5
20	4	5	3	4	4	2	6	4	6	7	6	6
21	6	9	9	1	9	9	6	8	1	4	6	3
22	6	8	6	3	6	5	4	2	6	7	4	8
23	5	4	6	8	5	6	3	7	5	4	6	6
24	6	4	9	6	5	5	7	4	4	7	6	3
25	5	4	9	4	7	4	5	8	6	5	10	6
26	4	7	3	8	8	4	8	2	5	5	3	7
27	8	10	10	6	9	5	7	6	7	10	7	5
28	6	9	9	1	9	9	4	8	1	4	6	4

29	5	4	6	5	5	6	6	4	6	4	3	7
30	8	6	10	3	6	8	8	8	4	2	10	2
31	4	6	5	10	8	5	5	4	6	5	8	7
32	7	7	5	6	8	6	4	6	5	4	5	5
33	8	5	6	4	7	6	4	3	7	7	4	6
34	7	5	8	4	7	5	7	8	7	4	5	4
35	5	5	8	6	6	8	7	6	4	7	6	9

**Мотивации достижения
(опросник А. Мехрабиана)**

№ п.п.	Кол-во баллов	Преобладающий мотив
1.	169	достижения успеха
2.	170	достижения успеха
3.	165	одинаково оба мотива
4.	170	достижения успеха
5.	148	избегания неудачи
6.	148	избегания неудачи
7.	175	достижения успеха
8.	170	достижения успеха
9.	159	одинаково оба мотива
10.	171	достижения успеха
11.	174	достижения успеха
12.	167	одинаково оба мотива

13.	169	достижения успеха
14.	148	избегания неудачи
15.	175	достижения успеха
16.	148	избегания неудачи
17.	171	достижения успеха
18.	176	достижения успеха
19.	148	избегания неудачи
20.	173	достижения успеха
21.	148	избегания неудачи
22.	174	достижения успеха
23.	173	достижения успеха
24.	148	избегания неудачи
25.	170	достижения успеха
26.	148	избегания неудачи
27.	169	достижения успеха
28.	147	избегания неудачи
29.	144	избегания неудачи
30.	160	одинаково оба мотива

31.	171	достижения успеха
32.	172	достижения успеха
33.	177	достижения успеха
34.	174	достижения успеха
35.	171	достижения успеха
36.	170	достижения успеха
37.	148	избегания неудачи
38.	146	избегания неудачи
39.	170	достижения успеха
40.	169	достижения успеха
41.	170	достижения успеха
42.	159	одинаково оба мотива
43.	171	достижения успеха
44.	174	достижения успеха
45.	167	одинаково оба мотива
46.	169	достижения успеха
47.	177	достижения успеха
48.	175	достижения успеха

49.	169	достижения успеха
50.	171	достижения успеха
51.	176	достижения успеха
52.	177	достижения успеха
53.	173	достижения успеха
54.	148	избегания неудачи
55.	174	достижения успеха
56.	173	достижения успеха
57.	177	достижения успеха
58.	170	достижения успеха
59.	148	избегания неудачи
60.	169	достижения успеха
61.	147	избегания неудачи
62.	144	избегания неудачи
63.	160	одинаково оба мотива
64.	171	достижения успеха
65.	172	достижения успеха
66.	177	достижения успеха

67.	174	достижения успеха
68.	171	достижения успеха
69.	170	достижения успеха
70.	176	достижения успеха
71.	146	избегания неудачи
72.	170	достижения успеха
73.	169	достижения успеха
74.	170	достижения успеха
75.	159	одинаково оба мотива
76.	171	достижения успеха
77.	174	достижения успеха
78.	167	избегания неудачи
79.	169	достижения успеха
80.	177	достижения успеха
81.	175	достижения успеха
82.	169	достижения успеха
83.	171	достижения успеха
84.	176	достижения успеха

85.	177	достижения успеха
86.	173	достижения успеха
87.	148	избегания неудачи
88.	174	достижения успеха
89.	173	достижения успеха
90.	177	достижения успеха
91.	171	достижения успеха
92.	172	достижения успеха
93.	177	достижения успеха
94.	174	достижения успеха
95.	171	достижения успеха
96.	148	избегания неудачи

Результаты статистической обработки полученных данных

Корреляционная матрица исследуемых показателей стиля семейного воспитания и личностных характеристик старших школьников

	мотивация достижения	избегания неудач	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	A	B	C	D	E	F	G	H	I	O	Q3	Q4
A	0,385**	0,362**	-0,302*	1,000											
B	-0,378**	0,130	-0,665**		1,000										
C	-0,269*	0,667**	-0,060			1,000									
D	0,088	-0,026	0,263*				1,000								
E	-0,103	0,170	-0,056					1,000							
F	-0,373**	0,111	-0,124						1,000						
G	-0,122	0,263*	0,027							1,000					
H	-0,275*	0,486**	-0,042								1,000				
I	0,146	-0,033	-0,025									1,000			
O	0,158	0,057	0,294*										1,000		
Q3	-0,008	0,427**	0,193											1,000	
Q4	0,100	-0,365**	0,158												1,000

Примечание: *. Корреляция значима на уровне $p \leq 0.05$ **. Корреляция значима на уровне $p \leq 0.01$

Множественный регрессионный анализ показателей мотивации достижения и личностных характеристик старших школьников

Коэффициенты ^а						
Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			
1	(Константа)	2,190	1,186		1,847	,070
	мотивация достижения	,026	,028	,063	,918	,362
	избегания неудач	-,042	,033	-,097	-1,280	,206
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-,010	,040	-,017	-,256	,798

а. Зависимая переменная: А

Коэффициенты ^а						
Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			
1	(Константа)	9,359	1,834		5,102	,000
	мотивация достижения	-,006	,043	-,011	-,127	,899
	избегания неудач	-,028	,050	-,055	-,547	,586
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-,008	,062	-,012	-,130	,897

а. Зависимая переменная: В

Коэффициенты ^а						
Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			
1	(Константа)	-,769	2,051		-,375	,709
	мотивация достижения	,111	,048	,204	2,291	,026
	избегания неудач	-,023	,056	-,041	-,411	,683
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,086	,069	,110	1,243	,219

а. Зависимая переменная: С

Коэффициенты ^а						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	3,726	2,530		1,473	,146
	мотивация достижения	,019	,060	,042	,322	,749
	избегания неудач	,071	,069	,149	1,028	,308
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-,005	,085	-,008	-,063	,950
а. Зависимая переменная: D						

Коэффициенты ^а						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	6,104	1,840		3,318	,002
	мотивация достижения	,019	,044	,055	,427	,671
	избегания неудач	-,093	,050	-,265	-1,843	,070
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-,049	,062	-,103	-,800	,427
а. Зависимая переменная: E						

Коэффициенты ^а						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,905	2,221		2,658	,010
	мотивация достижения	-,013	,053	-,030	-,248	,805
	избегания неудач	,006	,061	,013	,095	,924
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,016	,075	,027	,219	,827
а. Зависимая переменная: F						

Коэффициенты ^a						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,449	2,272		2,399	,020
	мотивация достижения	,068	,054	,159	1,272	,208
	избегания неудач	-,026	,062	-,059	-,425	,672
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,011	,076	,018	,147	,883
a. Зависимая переменная: G						

Коэффициенты ^a						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	-2,106	1,830		-1,151	,254
	мотивация достижения	,071	,043	,140	1,641	,106
	избегания неудач	-,114	,050	-,215	-2,272	,027
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,100	,061	,137	1,627	,109
a. Зависимая переменная: H						

Коэффициенты ^a						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	1,431	2,614		,547	,586
	мотивация достижения	,034	,062	,074	,555	,581
	избегания неудач	,046	,072	,095	,644	,522
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	-,048	,088	-,072	-,544	,588
a. Зависимая переменная: I						

Коэффициенты ^a						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,105	2,212		2,308	,025
	мотивация достижения	,004	,052	,010	,079	,937
	избегания неудач	,065	,061	,145	1,067	,290

	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,002	,074	,003	,025	,980
а. Зависимая переменная: О						

Коэффициенты ^а						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизов анные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	-,819	1,831		-,447	,656
	мотивация достижения	,238	,043	,524	5,496	,000
	избегания неудач	-,095	,050	-,200	-1,887	,064
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,053	,061	,082	,869	,389
а. Зависимая переменная: Q3						

Коэффициенты ^а						
Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизов анные коэффициенты	t	Знач.
		B	Стандартная Ошибка	Бета		
1	(Константа)	5,872	1,933		3,038	,004
	мотивация достижения	-,061	,046	-,127	-1,335	,187
	избегания неудач	,194	,053	,386	3,663	,001
	мотивация достижения и избегания неудач выражена в равной степени	,020	,065	,029	,309	,759
а. Зависимая переменная: Q4						