

Министерство просвещения Российской Федерации

федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

Факультет педагогики и психологии

Бабухина Маргарита Алексеевна

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В
ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Код и направление подготовки:

37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы:

Социальная психология развития

Выпускная квалификационная работа
(бакалаврская работа)

Заведующий кафедрой
психологии развития личности –
доктор психологических наук,
профессор
В.С. Басюк

Научный руководитель –
кандидат психологических наук,
доцент
Е.Г. Уманская

Проверка на объем заимствований:
85,27% авторского текста

Москва – 2020 год

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологический анализ мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	7
1.1 Феномен мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.....	7
1.2 Мотивация достижения успеха в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.....	16
1.3 Психологические особенности подросткового возраста.....	30
1.4 Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	43
Глава II. Эмпирическое исследование факторов мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	52
2.1 Обзор методов исследования факторов мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	52
2.2 Организация и методы исследования факторов мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	58
2.3 Анализ и интерпретация полученных результатов исследования факторов мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.....	64
Заключение.....	97
Список литературы.....	104
Приложение	

Введение

Актуальность. Все большее значение в последнее время придаётся исследованиям мотивации деятельности в учебной и трудовых сферах жизни. Актуальность ее обусловлена совершенствованием системы образования, подготовкой к жизни людей, способных самостоятельно приобретать знания, формированием у них активной жизненной позиции и опыта творческой деятельности.

Особенно актуален данный вопрос в старшем подростковом возрасте, когда юная личность стоит на пороге взрослой, самостоятельной жизни, когда учебная деятельность подростка имеет порой колоссальное значение для его будущего. И важную роль играет мотив, побуждающий подростка к учёбе в старших классах, так как он может быть направлен на избегание неудач, связанных с ней, или же на достижение успеха, что может влиять на общее отношение подростка к учебной деятельности.

Однако на развитие мотивации достижения успеха, в свою очередь, могут оказывать воздействие различные явления. В подростковом возрасте такими явлениями могут быть как принятие со стороны взрослых и сверстников результатов деятельности подростка и уважение инициатив с его стороны, так и собственное принятие результатов своей деятельности, степени собственной успешности. Помимо этого, перед подростком встает ситуация выбора будущего жизненного пути, выбора учебного заведения, профессии, определяющей деятельность. Однако этот выбор осложнен необходимостью соответствия определенным требованиям, заданным результатами экзаменов. Все эти обстоятельства требуют мобилизации познавательных и личностных ресурсов подростка, с чем он не всегда способен справиться. Несмотря на демонстрируемую отстраненность от семьи, родители для подростка по-прежнему являются авторитетными личностями и ресурсом для поддержки в принятии серьезных решений, а потому родительское отношение к подростку, характер взаимодействия подростка с родителями может способствовать формированию мотивации достижения успеха как личностной черты.

Цель исследования: Изучить особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.

Объект исследования: Мотивация достижения успеха.

Предмет исследования: Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте в контексте детско-родительских отношений.

Гипотеза: Мотивация достижения успеха в подростковом возрасте включает в себя факторы автономности, уважения и принятия, реализуемые во взаимоотношениях с родителями.

Задачи:

1. Проанализировать феномен мотивации и особенности мотивации достижения успеха в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.

2. Выявить психологические особенности подросткового возраста.

3. Эмпирическим путем исследовать особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.

Теоретико-методологической основой исследования является идея Л.С. Выготского о том, что социальная ситуация развития данного возраста, представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Под термином «социальная ситуация развития» понимается фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них. Деятельность является важной составляющей в жизни ребенка в определенной социальной ситуации и неразрывно с ней связана. Понятие «социальная ситуация развития», источником которой является социальная среда, фиксирует неповторимое своеобразие взаимосвязи внешней среды и внутреннего мира ребенка.¹

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 2009.

Необходимо также отметить значимость идеи А. Н. Леонтьева, который полагал, что, согласно концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы, в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности.¹

Кроме того, стоит отметить значимость идеи Т. О. Гордеевой, которая понимает мотивацию достижения успеха как мотивацию, направленную на лучшее из возможных выполнение деятельности, которая ориентирована на достижение некоторого результата, который можно, сравнив со стандартами оценки, оценить как успешный или не успешный.²

Методы исследования: в данном исследовании использовались методики опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок», методика диагностики академической мотивации Гордеевой Т. О., Сычева О. А., Гжицкого В. В., Гавриченко Т. К., «Шкала академической мотивации школьников», тест мотивации достижения А. Мехрабиана, а также методы статистической обработки данных корреляционный критерий Э. Спирмена и статистический критерий Краскелл-Уоллеса.

Эмпирическая база: В качестве выборки данного исследования выступили подростки в количестве 80 человек в возрасте от 16 до 18 лет, из которых было 48 девушек и 32 юноши.

Практическая значимость: Данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в практической деятельности психологов в качестве вспомогательного материала для конструирования психологической работы с подростками и их родителями с учетом индивидуальных мотивационной сферы подростков. Также полученные данные можно использовать в качестве проведения работы по психологическому просвещению подростков по проблеме особенностей мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.

¹ Леонтьев. А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2019.

² Гордеева Т. О. Психология мотивации достижений. – М., 2015.

Научная новизна исследования: Проведено исследование взаимосвязи оценки подростками особенностей взаимодействия их родителей, а также оценки родителями особенностей взаимодействия подростков, и показателей выраженности различных типов внутренней и внешней мотивации подростков, позволяющее оценить значимость субъективного восприятия подростками родителей и родителями подростков для развития мотивации достижения успеха.

Структура выпускной квалификационной работы: Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, главы I, посвященной теоретико-методологическому анализу феномена мотивации достижения успеха и её особенностей в подростковом возрасте, главы II, посвященной методам исследования особенностей мотивации в подростковом возрасте, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I. Теоретико-методологический анализ мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

1.1 Феномен мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов

Согласно определению в большом психологическом словаре Б. Мещерякова и В. Зинченко, мотив – это материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта, а также психический образ данного предмета¹. Термин имеет французское происхождение от «motif» - «побуждение». На данный момент в психолого-педагогической литературе можно найти разные определения данного термина. Большая их часть характеризует мотив как побуждение к деятельности, которое связано с удовлетворением некоторых потребностей субъекта, а также как совокупность определенных психологических условий, которые вызывают целенаправленную активность. В данном параграфе будет рассмотрено понимание терминов «мотивация» и «мотив» в соответствии с различными психологическими направлениями.

«Мотивация» как термин наиболее часто используется в двух смыслах: как система факторов, которые обуславливают поведения, например, мотивы, цели, намерения, или же как процесс, стимулирующий и поддерживающий деятельность человека. Также о мотивации возможно говорить не только в отношении какой-либо деятельности, но и о мотивации как характеристике человека, учитывая совокупность стойких причин.

Научному исследованию причин активности человека начало было положено ещё древнегреческими философами. Гераклит отмечал, что всякое

¹ Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. - М., 2008.

желание, при злоупотреблении, ослабляет силу «психеи», а потому стоит сохранять умеренность своих желаний для гармоничного интеллектуального развития.¹

Подобной идеи придерживался и Сократ, который отмечал, что в случае, когда желания и стремления занимают центральное место в жизни человека, он теряет возможность управления ими, а потому каждому человеку стоит минимизировать свои желания, дабы приблизиться к богоподобному состоянию и направлять все свои усилия воли и разума на поиск истины.²

Схожую мысль можно заметить и в размышлениях Платона, полагавшего, что человеческие желания и влечения формируют «низшую» душу, требующую руководства со стороны души «разумной».³

Аристотель значительно продвинулся в исследовании механизмов поведения человека, указывая, что стремления связаны с целью, образом или мыслью об объекте, имеющим важное значение для человека, а также подчеркивал, что любое эмоциональное состояние человека или же волевое движение, определяющее его активность, имеет природное основание.⁴

Особое значение было предано потребностям как источникам активности в конце XVIII века. Б. Спиноза полагал, что главное побудительной силой являются аффекты, т. е. влечения, связанные с телом или душой. Осознанное влечение, как полагал Б. Спиноза, становится желанием.⁵

П. Гольбах подчеркивал, что потребности приводят в действие наш ум посредством мотивов, которые представляют собой реальные или воображаемые предметы, необходимые для благополучия человека. Таким

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2011.

² Ждан А. Н. История психологии: от Античности до наших дней: Учебник для вузов. – Изд. 10-е, испр. и доп. – М., 2018.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб., 2013.

образом, П. Гольбах полагал, что объяснением активности человека могут служить только внешние причины.¹

Несколько отличалась позиция К. Гельвеция, считавшего, что источником активности являются страсти, физические или же природные, возникающие при неудовлетворении какой-либо потребности.²

Стоит отметить, что в психологии существует множество подходов к пониманию феномена мотивации, которые появлялись на разных этапах исторического развития психологической науки и наук в целом.

Одними из первых необходимо указать теории инстинктов, то есть подчёркивание роли инстинктов в причинах активности человека. Изначально роль инстинктов в поведении человека отмечал Р. Декарт, полагая, что телесные проявления могут быть обусловлены инстинктами, в то время как действия, связанные с моралью, подконтрольны воле.³

Несколько иная точка зрения была отражена в эволюционной теории Ч. Дарвина, который отмечал, что поведение человека так же обусловлено инстинктами, как и поведение животного, что шло в разрез с представлением образа человека, как независимого от окружающего мира субъекта. Данная теория нашла отклик в подходе В. Мак-Дугалла, утверждавшего, что в поведении человека значительную роль играют факторы наследственности, то есть ограниченный набор инстинктов.⁴

Понятие инстинктов также использовал З. Фрейд, родоначальник психоаналитического подхода, однако он рассматривал их только как источники энергии, в то время как направленность поведения обусловлена принципами познания и научения. З. Фрейд полагал, что каждый инстинкт вызывает у человека определенные представления о цели, однако цель может быть сознательно заменена или заблокирована, что может привести к

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2011.

² Марцинковская Т. Д. История психологии. - М., 2015.

³ Ярошевский М. Г. История психологии. - М., 1996.

⁴ Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – СПб., 2003.

формированию невротической тревоги. Мотивационные тенденции, согласно З. Фрейду, это метод восстановления нарушенного равновесия, что позволяет предположить, что мотивация рассматривалась как напряжение, стремящееся к нахождению равновесия¹.

Несколько позже, вслед за теориями инстинктов, возникли потребностные теории мотивации, базирующиеся на идее обусловленности существования потребностей наличием энергетической заряженностью, устойчивостью и направленностью поведения. К поведенческим теориям можно отнести подход Г. Мюррея, который указывал, что поведение человека можно объяснить с помощью ограниченного набора потребностей. Одним из ярких сторонников теории потребностей является Д. Мак-Клелланд, доказавший, что потребность в достижении играет значимую роль для поведения человека.²

У. Джеймс и К. Ланге в своих работах рассматривали мотивацию как возбуждение. Авторы полагали, что существует зависимость проявления эмоций и мотивации поведения от реагирования организма человека на внешние стимулы. Данная гипотеза подчеркивает первичность телесных изменений и вторичность субъективных эмоциональных реакций человека. У. Джеймс указывал на несколько типов принятия решений в качестве сознательного мотивационного акта. Также он назвал мотивами такого решения объекты мысли, препятствующие или же способствующие окончательному действию.³

Само понятие «мотивация» было введено А. Шопенгауэром при написании статьи «Четыре принципа достаточной причины», однако в XX веке термин «потребность» остаётся связанным с термином «мотивация», что схоже с бихевиористской схемой «стимул-реакция», несмотря на то, что

¹ Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – СПб., 2003.

² Макклелланд Д. Мотивация человека. - СПб., 2007.

³ Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.

потребностные теории мотивации, представленные выше, противопоставлялись бихевиористским взглядам.¹

Бихевиористы, отмечавшие понятие «мотивация» слишком общим и недостаточно научным, стремились исследовать влечения, «драйвы», имеющие чисто физиологическую основу. К. Халл, являющийся одним из влиятельнейших теоретиков в области научения, утверждал, что человеческое поведение можно объяснить через концепцию научения. Он указывал, что активация «драйва» ведёт к случайному поведению, в ходе которого организм выдаёт случайную же реакцию, ослабляющую «драйв». Таким образом это случайное поведение закрепляется, что объясняет появление привычек.²

В отличие от своего коллеги, Б. Ф. Скиннер, считавший себя эмпириком, полагал, что поведение целиком находится под контролем внешних подкреплений, причём в зависимости от характера подкрепления это поведение будет проявляться чаще или же реже.³

Сторонники теории социального научения в своих идеях отличались от К. Халла и Б. Ф. Скиннера по нескольким пунктам. Во-первых, они считали, что поведение не может зависеть только от влияния случайных факторов окружающей среды, а во-вторых, человек, может приобретать опыт какого-либо поведения и без наличия непосредственного опыта или вознаграждения.

Известный представитель гештальт-психологии, К. Левин, предложил совершенно другую концепцию мотивации, относимую только к человеку. Он полагал, что поведение человека можно объяснить с помощью двух, взаимосвязанных моделей – личности и окружения. Первая модель включает в себе энергии и напряжения, в то время как вторая связана с силами и целенаправленным поведением. Данная система постоянно стремится к равновесию между различными областями пространственного распределения

¹ Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб., 2001.

² Лихи Т. История современной психологии - СПб., 2003.

³ Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – СПб., 2003.

напряжений¹. Кроме того, К. Левин создал «теорию поля», согласно которой, каждый предмет в окружении человека обладал собственной «валентностью», притягивая или отталкивая от себя человека. Предмет с наибольшей «валентностью» притягивал человека с наибольшей силой, порождая активность с целью получения этого предмета. Предмет же с наименьшей «валентностью» порождал активность человека, обусловленную стремлением максимально отдалиться от предмета, исключить его из «поля».

С другой точки зрения рассматривал мотивацию Л. Фестингер, полагавший, что поведение человека способно меняться в зависимости от того, что он думает о самом себе. Таким образом, в теории принятия решений Л. Фестингера реализовался когнитивный подход к пониманию мотивации. Согласно автору, возникающий у человека диссонанс порождает психологический дискомфорт, мотивирующий к попытке уменьшить степень диссонанса и достижению консонанса, а также создающий стремление избежать ситуаций возникновения нового диссонанса или информации, ведущей к возрастанию диссонанса. Диссонанс возникает при одном из двух условий: когда индивид становится зрителем неожиданных явлений или же при получении информации, меняющей согласованность его знаний, что является každодневым феноменом.²

А. Маслоу в разработанной им теории самоактуализации предположил, что мотивация человека может следовать из иерархии потребностей человека.³ В то время как К. Роджерс считал, что самоактуализация является единственной мотивационной тенденцией человеческого организма, таким образом, что он несёт истинную сущность, а личность является вторичной.⁴

Другой взгляд можно встретить у сторонников мотивационной концепции Дж. Роттера, которые полагали, что сознание играет ведущую роль

¹ Фурманов И. А., Ракицкая А.В. Практикум по психологии активности и поведения. - Гродно, 2013.

² Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб., 2001.

³ Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2018.

⁴ Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб., 2001.

в детерминации человеческого поведения, и ввели в научный тезаурус такие понятия как уровень притязаний, ожидание успеха, боязнь неудачи, ценности. Сам Дж. Роттер, предложивший в середине 1960-х концепцию внешнего и внутреннего контроля подкрепления, указывал на значимость для человека локуса-контроля, то есть степень активности, самостоятельности субъекта в достижении своих целей. Таким образом Дж. Роттер выделил два локуса-контроля: экстернальный, ориентированный на окружающий мир, и интернальный, ориентированный на собственную оценку.¹

Можно отметить, что во многих концепциях, посвященных мотивации, центральным процессом психики, обуславливающим поведение человека, становится принятие решений.

В отечественной психологии проблему мотивации одним из первых осветил Л. С. Выготский, предположивший экспериментальное создание мотивов, изменяя условия выбора, чтобы выявить зависимость деятельности субъекта от процесса создания. Также он выделил однозначные и многозначные мотивы, а также борьбу мотивов, которая осложняла выбор².

Также исследовал вопросы мотивации человека А. Н. Леонтьев, который предположил, что мотивационная сфера обусловлена практической деятельностью человека, в которой можно найти соответствующие мотивационной сфере составляющие, функционально с ней связанные. Если потребности человека можно соотнести с поведением в целом, то разнообразию мотивов - с системой деятельностей, из которых состоит поведение. А. Н. Леонтьев указывал на существование отношений взаимного соответствия строение мотивационной сферы и структурой деятельности человека, определяя мотив как: «это объективное, что побуждает и направляет деятельность, отвечая той или другой потребности, конкретизируя потребность или, естественно, удовлетворяя потребности»³. Центральное

¹ Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – СПб., 2003.

² Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.

³ Леонтьев. А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2019.

положение занимают мотивы, выполняющие смыслообразующую функцию, являющиеся ведущими в различной человеческой деятельности, имеющие большой вес для личностного развития и которые чаще всего проявляются в поведении. Побудительной функцией, таким образом, обладают второстепенные мотивы¹.

С. Л. Рубинштейн, исследуя вопросы мотивации, рассматривал мотивы в связи с конкретными видами деятельности. Мотивы, согласно С. Л. Рубинштейну, связаны с общественно-историческим характером деятельности человека, что подчеркивает разницу сознательной деятельности человека и животного поведения, обусловленного инстинктами. Стоит отметить, что важную роль в теории мотивации играло развитие С. Л. Рубинштейном потребностного подхода к исследованию мотивов. Автор рассматривает связь цели и мотива, указывая возможность отделения мотива от цели, перемещения на саму цель или на один из результатов деятельности. Исследуя вопрос мотивации личности, Л. С. Рубинштейн ввел принцип единства содержательной и динамической составляющих в структуре мотивации².

В. Г. Асеев отмечал, что мотивация человека «включает в себя все виды побуждений»³. К ним автор относил мотивы, потребности, а также интересы, влечения, идеалы и т.д. В. Д. Шадриков давал схожее определение, дополняя обуславливающие мотивацию феномены мировоззрением, направленностью личности и уровнем притязаний⁴.

Таким образом, рассмотрев различные подходы к пониманию причин человеческой активности, можно отметить, что побуждение, изначально понимавшееся только как возникающее изнутри, за счет неудовлетворенности определённых потребностей, в ходе развития психологии как науки получило более широкое рассмотрение. Мотивация стала пониматься не только как

¹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2012.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2020.

³ Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976. – С. 7.

⁴ Конюхова Т. В. Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – Т. 314. – № 6. – С. 112–116.

результат неудовлетворённости, но и как личностная черта, обусловленная не только внутренними детерминантами, но и внешними.

В современном мире для человека становится наиболее важной успешность в своей деятельности, достижение высоких результатов в различных сферах жизни, что предполагает мотивацию, нацеленную на успех, наиболее ярко отраженную в работах Г. Мюррея, Дж. Аткинсона и Х. Хекхаузена.

1.2 Мотивация достижения успеха в исследованиях отечественных и зарубежных психологов

Формирование мотивации – один из аспектов, привлекающий внимание исследователей мотивации, поскольку позволяет не только прогнозировать и предполагать поведение субъекта в определённой ситуации, но и понять механизмы развития мотивации человека, её структуру. Многие исследователи разделяли условия, обуславливающие мотивацию на два типа: внешние и внутренние. Авторы классической концепции инстинктивного поведения К. Лоренц и Н. Тинберген указывали, что для реализации инстинкта в поведении важны как внутренние, так и средовые факторы¹.

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, «в процессе отражения явлений внешнего мира происходит и определение их значения для индивида и тем самым его отношения к ним. В силу этого предметы и явления внешнего мира выступают не только как объекты познания, но и как двигатели поведения»². Однако стоит отметить, что внешняя среда обуславливает не только ситуативное поведение, но также значима для характера мотивации в целом, поскольку играет большую роль для развития личности в целом.

В. К. Вилюнас в работе «Психологические механизмы мотивации человека» описывает две ветви развития мотивации – онтогенетическую и ситуативную. Автор пишет: «Ситуативное развитие мотивации практически не рассматривается во многих концепциях научения из-за свойственной им энергетической интерпретации потребностей, при которой поведение объясняется актуализацией присвоенного опыта»³. Такому подходу к рассмотрению мотивации автор противопоставляет психоанализ, который, согласно автору, не только указал на существование ситуативной динамики мотивации, но и её значение, отмечая ряд важных феноменов, как, например, конфликт, защита, вытеснение, а также указывает на вклад в развитие

¹ Нуркова В.В., Березанская Н. Б. Общая психология. - 3-е изд., перераб. и доп. — М., 2017.

² Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М., 2017. – С. 244.

³ Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. — С. 35.

ситуативного подхода концепции К. Левина, Х. Хекхаузена. Автор подчеркивает большую значимость онтогенетической ветви развития, однако указывает, что невозможно при том отрицать ситуативную. В. К. Вилюнас полагает, что любые внешние воздействия могут повлиять на действия лишь в конкретной ситуации, поскольку им необходимо не только быть, но и обладать тем или иным отношением к удовлетворению потребности. Кроме того, автор отмечает, что «способность ситуативных мотивационных значений повлечь изменения устойчивых мотивационных отношений позволяет рассматривать ситуативное развитие мотивации как своего рода первую фазу, вернее, необходимое, хотя и недостаточное условие ее онтогенетического развития, наступающего в случае фиксации ситуативных мотивационных значений в опыте индивида»¹.

Румынский исследователь К. Замфир предположил, что мотивация может состоять из двух составляющих: внутренней и внешней. Внешнюю он также подразделял на положительную и отрицательную. К внутренним составляющим он относил всё то, что порождается в сознании человека самой деятельностью. Внутренняя мотивация возникает, согласно К. Зафмиру из потребностей самого человека. Внешняя же мотивация включает в себя те мотивы, что находятся вне человека.²

Г. Мюррей в работе 1938 года «Исследование личности» предположил, что за единицу исследования поведения человека может быть взят эпизод, в котором среда и организм находятся в неразрывной целостности. Он подчёркивал, что жизнь человека в целом можно трактовать как последовательность таких эпизодов, в которых не только среда воздействует на организм, но и человек сам создает среду. В каждом из эпизодов Г. Мюррей выделял потребность человека и давление ситуации, понимая под давлением некоторое воздействие, оказываемое средой на субъекта. Потребность ищет

¹ Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990. — С. 37.

² Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2011.

соответствующее ей давление, в то время как оно актуализирует соответствующую ситуации потребность. Г. Мюррей выделил 20 типов потребностей и 16 типов давлений. Как результат их взаимодействия возникает «тема», которых в жизни человека появляется множество, но Г. Мюррей указывал на возможность выделения главной, сквозной темы, в тех или иных вариантах проявляющейся на протяжении всей человеческой жизни¹. Также, Г. Мюррей выделил среди потребностей человека мотивацию достижений и определил её так: «Справляться с чем-то трудным. Преодолевать препятствия и достигать высокого результата»².

Идею Г. Мюррея развил Дж. Аткинсон, который предположил, что отрицательная тенденция приводит не к выбору более легких задач, а уменьшает старания и сокращает длительность попытки их решения, что означает, что мотив избегания неудачи лишь тормозит деятельность человека. Дж. Аткинсон разработал теорию ориентированного на успех поведения человека, согласно которой человеческое стремление к достижению успеха возможно определять по формуле: $T=M \cdot P \cdot I$. При этом T обозначает силу стремления человека в конкретной ситуации и деятельности, M – величину мотива достижения, P – прогноз успешности и I – субъективную значимость достижения успеха в конкретной ситуации и деятельности. Также Дж. Аткинсон выделял две тенденции мотивации: надежду на успех и избегание неудач, которые имеют сложный состав. В него входят как мотивы или же постоянные диспозиции личности, так и ситуативные детерминанты поведения, например, субъективная побудительность и вероятность успеха или же неудачи. В ситуации достижения, согласно Дж. Аткинсону, актуализируются обе этих тенденции, однако в разном соотношении, индивидуальном для каждого человека. Механизмом развития мотивации достижения, как полагал автор, выступала способность переживать гордость за какое-либо событие.

¹ Murray H.A. Explorations in Personality. - New York., 1938.

² Макклелланд Д. Мотивация человека. - СПб., 2007. – С. 14.

Д. МакКлелланд отмечал в своих исследованиях мотивацию достижений как бессознательное побуждение к более совершенному результату деятельности и указывал на то, что человек, чья деятельность определяется мотивацией к достижениям, стремится не выполнять самые сложные задачи, а изначально выбирает лишь те, что соответствуют его возможностям.

Кроме того, Д. МакКлелланд, проанализировав условия формирования мотивации достижения, выделил четыре основных группы формирующих влияний:

- 1) преобладания у человека стремления к успеху над желанием избегать неудач;
- 2) самоанализ;
- 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения;
- 4) межличностная поддержка.

Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний. В целом Д. МакКлелланд намечает 12 специфических влияний, каждое из которых направлено на формирование определенного аспекта мотивации достижения.¹

Несколько другой точки зрения придерживался также исследуя мотивацию достижений Х. Хекхаузен, отмечавший, что это «попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности, соответственно, может привести или к успеху, или к неудаче»². Кроме того, Х. Хекхаузен подчеркивал, что мотивация достижения возникает у людей, имеющих возможность самосовершенствования, при которой происходит постоянный пересмотр

¹ МакКлелланд Д. Мотивация человека. - СПб., 2007.

² Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб., 2001. – С. 73.

целей.¹ Также он отмечал, что мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности деятельности, направленной на результат, который должен быть осязаемым, возможным для качественной и количественной оценки, в то время как деятельность должна быть желанной для человека. Основой концепции достижения, предложенной Х. Хекхаузенем являлись наличие задачи и качество её выполнения. Мотивом автор обозначал устойчивые черты поведения человека, а мотивацию определял как интегральное образование, включающее в себя латентную установку, проявляющуюся в определенной ситуации и обладающую ситуативными переменными.

Мотивация достижений в отечественной психологии освещена М. Ш. Магомед-Эминовым, который определил её как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ее ходу.

Как отмечал В. К. Вилюнас в работе «Психологические механизмы мотивации человека», «среди тех отношений, в которые вступают люди в условиях общества, одними из наиболее характерных и важных являются воспитательные отношения, направленные на формирование новых мотивационных ориентации»², тем самым подчёркивая значимость такого внешнего условия формирования мотивации, как воспитание.

Д. МакКлелланд, разрабатывая мотивационный тренинг для укрепления мотивации достижения, отмечал, что для её сохранения и реализации человеку необходимо важное внешнее условие, такое как самостоятельность в деятельности.³

¹ Дмитриенко В. С. Мотивация в работах отечественных и зарубежных авторов // Современная наука: актуальные вопросы, достижений и инновации. – Пенза, 2019.

² Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.— С. 29.

³ МакКлелланд Д. Мотивация человека. - СПб., 2007.

Мотивацию достижений Х. Хекхаузен относил к внутренней мотивации и рассматривал как замкнутый когнитивный процесс, не являющийся компонентом структуры деятельности.¹

Исследуя мотивацию школьников, В. Э. Мильман так же разделял мотивацию на внутреннюю и внешнюю. Подчеркивая эффективность внутренней мотивации, он относил к внешней мотивации следующие факторы:

- Учеба как вынужденный долг;
- Процесс учебы как привычное функционирование;
- Учеба ради лидерства и престижных моментов;
- Демонстративность, стремление оказаться в центре внимания.

Также В. Э. Мильман отмечал наиболее резкими мотивационными установками такие как учеба ради материального вознаграждения и избегание неудач².

А. Н. Леонтьев также различал внешнюю и внутреннюю мотивации, обозначая их «мотивом-стимулом» и «смыслообразующим мотивом». Обусловленность «смыслообразующего мотива», внутренней мотивации, заключалась в самом процессе деятельности. «Мотив-стимул» или же внешняя мотивация обусловлена, согласно автору, пользой, которую может получить человек от использования отчуждаемых продуктов этой деятельности. Это могут быть отметки, материальное вознаграждение, зачёты, премии. Хотя, стоит отметить, что эти мотивы не лишены смысла и смыслообразующей силы, но с потребностями они связаны искусственно³.

Кроме того, Д. А. Леонтьев, проводя сравнение концепции А. Н. Леонтьева и теории самодетерминации Р. Райана и Э. Диси указывал на «отчетливые параллели между различением двух классов мотивов»,

¹ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб., 2013.

² Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1987. – №5. – С.129-139.

³ Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. — 2016.— №2 — С.3-18

закрывающиеся не в противопоставлении внутренней мотивации внешней, а создании мотивационного континуума, включающего широкий спектр мотивирующих факторов, от внешних до внутренних.¹

Однако стоит отметить, что Е. П. Ильин в работе «Мотивация и мотивы» отрицает существование внешних и внутренних мотивов, указывая на то, что мотив всегда является внутренним, в то время как внешними являются стимулы, вызывающих процесс мотивации. Именно данные стимулы, согласно автору, могут быть как внешними, так и внутренними².

Б. Вайнер, сформировавший атрибутивную теорию мотивации, предполагал, что большое значение несет истолкование людьми прекращения подкрепления. Он утверждал, что ожидания грядущих результатов определяются представлениями о причинах прежних успехов и неудач, в частности, неудачи, приписываемые недостаточными усилиями, способствуют усилению мотивации достижения, а приписываемые недостаткам способностей – будут её ослаблять. Б. Вайнер полагал, что существует пять причин, которыми люди наиболее часто обуславливают свои результаты:

1. История прежних результатов – человек делает выводы, исходя из полученного уже личного опыта;

2. Успешность деятельности других – человек делает выводы, исходя из опыта других людей;

3. Время, потраченное на задание;

4. Помощь, полученная от других;

5. Произвольность полученного результата – человек обуславливает полученные результаты собственной удачливостью.

Также Б. Вайнер выделял три параметра казуальных атрибуций, с помощью которых люди обуславливают свои успехи или неудачи:

¹ Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. — 2016.— №2 — С.3-18.

² Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2011.

-Стабильность – связан с изменением ожиданий. Если причины стабильны, то ожидания человека снижаются или повышаются, в то время как нестабильные причины, вроде везения или удачливости, не изменяют ожиданий.

-Локус – связан с гордостью и самооценочными эмоциями. Если причины успехов или неудач все время внешние, то данные эмоции не будут ярко выражены, в то время как внутренний локус всех успехов повышает выраженность самооценочных эмоций.

-Контролируемость – связан с эмоциями, направленными на других или на себя. Неудачи или успехи, которые человек связывает с контролируемыми им факторами, вызывают эмоции, направленные на себя, успехи или неудачи же, связанные человеком с неконтролируемыми им факторами, вызывают эмоции, направленные на других людей, например гнев или обиду.¹

М. Селигман, автор теории выученной беспомощности, стремился объяснить внутренние и внешние механизмы неадаптивного поведения субъекта и полагал беспомощность отражает веру человека в степень эффективности его деятельности. Люди беспомощные верят в невозможность контролировать окружающие события, вне зависимости от действий, люди, не обладающие этой беспомощностью, наоборот, верят в эффективность собственных действий и их значимость для окружающего мира. М. Селигман выделял три источника беспомощности:

1. Опыт переживания неприятных событий, которые человек не мог контролировать или изменять;

2. Опыт наблюдения беспомощных моделей;

3. Опыт отсутствия самостоятельности в детстве.

Кроме того, автор выделял три параметра объяснения успеха:

1. Постоянство – события рассматриваются как стабильные или изменчивые;

¹ Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты. - М., 2015.

2.Широта – события видятся как универсальные или конкретные;

3.Персонализация – события рассматриваются как имеющие внутренние или внешние источники.

На основе данных параметров М. Селигман выделял стили объяснения, способы, которыми человек объясняет себе причины каких-либо событий.¹

К. Двек, представительница социокогнитивного подхода к мотивации, доказала, что представление человека о его собственных умениях имеют важное значение для будущих его целей. У детей К. Двек выделила два мотивационных паттерна – ориентация на мастерство, когда дети стремились к трудным задачам, проявляя оптимизм и настойчивость, и беспомощный паттерн, при котором дети избегали риска, были недостаточно настойчивы. Также, дети с выраженным вторым паттерном воспринимали себя как менее способных по сравнению со сверстниками, даже если справлялись с задачами лучше, чем другие. К. Двек подчёркивала, что реакция на неудачи не связывалась с реальным уровнем способностей и определялась представлениями человека о себе и своих возможностях.

К. Двек отмечала, что «беспомощные» дети приписывали успех явлениям, не предполагающим дальнейший успех, например, везению, в то время как дети с ориентацией на мастерство обуславливали свои достижения причинами, предполагающими новые успехи, например, способностями.²

В отличие от представителей теории мотивации как ожидаемой ценности А. Бандура предложил теорию самоэффективности, указывая на ключевое значение конкурентно-деятельностной уверенности в себе, вере в свои способности. Он полагал, что самоэффективность зависит от мнения человека о собственных способностях справиться с той или иной ситуацией, проявить себя в ней успешно. А. Бандура выделял три уровня самоэффективности:

1.Наиболее узкий – эффективность в конкретном задании и условиях;

¹ *Seligman M.E.P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. Second edition. - New York, 1991.*

² *Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. - Philadelphia, 1999.*

2.Средний – самооффективность в группе схожих заданий одной сферы деятельности;

3.Общий и глобальный уровень – самооффективность без определения деятельности или условий, вера в личную эффективность.

Кроме того, автор указывал на четыре источника самооффективности:

1.Собственный опыт достижений в деятельности;

2.Косвенный опыт – наблюдение эффективности других в определенной деятельности и условиях;

3.Вербальное убеждение, например увещание, внушение или самовнушение;

4.Эмоциональное и физиологическое состояние.

Однако, А. Бандура настаивал на том, что самооффективность не является специфической характеристикой субъекта и лишь частные её виды связаны с успешностью в соответствующих видах деятельности.¹

Авторы теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райан выделяли четыре типа внешней детерминации. Под самодетерминацией авторы понимали «как ощущение и реализация свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов, так и врожденную склонность организма к вовлечению в интересующее поведение»².

1.Внешняя регуляция или внешняя мотивация. Включает в себя стремление получить вознаграждение или избежать наказания. При этом поведение обусловлено действием внешних обстоятельств, что обуславливает эффективность данной мотивации лишь при условиях внешнего контроля, такого как родительский контроль или требования со стороны школы, а также сверстников. Таким образом, деятельность заданная извне не может быть

¹ Bandura A. Self-efficacy. The exercise of control. – New York, 1997.

² Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. Self-determination theory and actualization of human potential // D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.) Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development. – Charlotte, 2013. – Pp. 109-133.

продолжена при отсутствии этих условий, даже если человек находит её полезной и нужной.

2. Интроецированная регуляция. В деятельности данная регуляция обусловлена внутренним напряжением, таким как чувство вины. Интроецированная регуляция зависит от мотивирующей деятельности силы давления, но не внешнего, а внутреннего. Поведение человека детерминировано внутренними чувствами и переживаниями, формирующими мотивирующее деятельность давление.

3. Идентифицированная регуляция. При данном типе регуляции человек идентифицирует себя с определённой ролью и стремится реализовать в ней свою личность, находя в этом ценность для себя. Деятельность в рамках роли обуславливает самоподтверждение существования человека. Субъект внешне принимает цель деятельности, однако находит ценным само исполнение этой деятельности. Внутренней мотивации к деятельности нет, но есть стремление быть в состоянии её выполнения. Например, школьник способен не интересоваться учебными предметами, но считать их необходимыми.

4. Интегративная регуляция. Э. Диси и Р. Райан отмечают её как наиболее самодетерминированный вид внешней мотивации. Субъект регулирует своё поведение, обобщая разные представления о самом себе, стремится интегрировать в единое целое различные стороны своей личности. Внешней данная мотивация остаётся поскольку представления о будущем задаются внешними нормами, однако переживания, с ними связанные, целиком интегрированы субъектом.¹

Э. Диси и Р. Райан отмечали, что такой серьёзный фактор как автономность, во многом обуславливающий развитие внутренней мотивации, формируется в учебной среде посредством учителя, а также в семье, за счёт воспитания родителей. Кроме того, разделяя мотивацию на внутреннюю и

¹ Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. Self-determination theory and actualization of human potential // D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.) Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development. – Charlotte, 2013. – Pp. 109-133.

внешнюю, авторы выделили несколько потребностей, обуславливающих каждую из них. Внутренняя мотивация, как полагали Э. Диси и Р. Райан удовлетворяет три основные потребности: потребность в достижении, потребность в компетентности и потребность в познании.

Потребность в достижении заключается в необходимости добиться успеха в значимой для субъекта области, доводить начатое до конца, созидать, сотворить.

Потребность в компетентности заключается в достижении чувства эффективности, мастерства в выбранной области, ощущении собственного личностного роста.

Потребность в познании присуща учебной деятельности, в иной она будет подобна потребности в получении удовольствия от своего занятия. Данная потребность может проявляться через энтузиазм, заинтересованность в деятельности, стремление понять принципы существования мира и причины явлений.

Таким образом, как они отмечали, существует три варианта внешней мотивации, соответствующих потребностям: мотивация достижения, мотивация компетентности и мотивация познания. Однако, стоит указать, что внутренняя мотивация может быть сниженной при неудовлетворенности следующих потребностей: потребность в автономии и потребность в уважении. Данные потребности могут быть фрустрированы окружающими индивида людьми и, как полагали Э. Диси и Р. Райан, являются детерминантами внешней мотивации.¹

Потребность в автономии раскрывается через необходимость в самостоятельном планировании решения задачи, самостоятельных действиях в ходе решения, свободном выборе и инициировании деятельности.

¹ Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — №3 — С.63-78.

Потребность в уважении и принятии понимается как базовая потребность, отражённая в концепции А. Маслоу и заключающаяся в желании быть адекватно воспринятым окружающими.

Анализируя концепцию самодетерминации, Т. О. Гордеева сформулировала три формы мотивации:

-Автономная внешняя мотивация, создаваемая самим субъектом на основе выбранных им жизненных целей и обусловленная деятельностью, которая является средством относительно достижения этих целей. Это такой тип мотивации, «при котором потребность субъекта в автономии удовлетворена, но при этом отсутствует главный признак внутренней мотивации — интерес к выполняемой деятельности»¹.

-Контролируемая внешняя мотивация основана на отношениях человека со значимыми для него людьми. Подобный тип выделяли, как отмечает автор, П. М. Якобсон и М. В. Матюхина, а также А. И. Савенков, обозначая как внешнюю отрицательную мотивацию, сопровождаемую ощущением контроля, фрустрацией потребности человека в автономии. При этом задача этой деятельности внешняя и обусловлена стремлением индивида к принятию со стороны общества, пытающегося управлять его деятельностью, используя контроль, санкции и поощрения.

-Внутренняя мотивация связана с заинтересованностью субъекта в деятельности, в её особенностях. Возможными вариантами внутренней мотивации Т. О. Гордеева отмечает мотивацию достижений, мотивацию компетентности и мотивацию познания.

Стоит указать, что под мотивацией достижения автор понимает стремление добиваться наилучших результатов в значимой для субъекта области, доводить дело до конца, улучшать свои результаты, под мотивацией компетентности — ощущение успешности в какой-либо значимой сфере, личностного роста, результативности деятельности, а мотивация познания

¹ Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — №3 — С.63-78.

понимается как стремление к исследованию, пониманию окружающего мира, любознательность и интерес¹.

Автор «Психологии мотивации достижений» Т. О. Гордеева, отмечала, что в случае внешней мотивации, её факторы находятся вне индивида или же вне самой деятельности. Когда источники мотивации находятся вне индивида, его деятельность детерминирована поведением других людей, которые могут поощрить или наказать. Когда источники мотивации находятся вне деятельности, она может быть средством достижения других целей, несмотря на регулирование индивидуумом самой деятельности.²

Таким образом, можно отметить, что большинство авторов подразделяют мотивацию на внутреннюю и внешнюю, однако нет единого мнения к какому типу мотивации относится мотивация достижения. Часть авторов относит мотивацию достижения к внешней мотивации (В. Э. Мильман), указывая, что стремление к награде или избегание наказания является внешне мотивирующими условиями, часть авторов (А. Н. Леонтьев, Х. Хекхаузен, Э. Диси и Р. Райан) утверждает её как внутреннюю мотивацию, поскольку её существование обусловлено внутренними потребностями личности в достижении успеха в значимой деятельности или избегания неудачи в ней. Придерживаясь концепции Э. Дисси и Р. Райана, в данном исследовании мы относим мотивацию достижений к внутренней мотивации. И мы можем предположить, что внешние условия могут играть значимую роль для развития внутренней мотивации, включающей мотивацию достижений, поскольку без удовлетворения потребностей, относящихся к внешней мотивации, не может возникнуть внутренняя. Удовлетворение потребностей в автономии и уважении приводит к развитию внутренней мотивации, возникновению новых потребностей: достижений, компетентности и познания.

¹ Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — №3 — С.63-78.

² Гордеева Т. О. Психология мотивации достижений. – М., 2015.

1.3 Психологические особенности подросткового возраста

Подростковый возраст — промежуток из жизни человека от конца детства и до начала юности. Четко рамки этого возраста определить сложно, так как авторы различных периодизаций расходятся во мнениях. Так, С. Холл выделял период подросткового возраста от 11 до 14 лет, в то время как З. Фрейд полагал, что данный период ограничен рамками 12 и 15 лет. Ж. Пиаже считал, что подростковый возраст начинается в 11-12 и заканчивается в 14-15 лет. Стоит также добавить, что в периодизации Д.Б. Эльконина подростковый возраст занимает период от 10 до 15 лет. В данной курсовой работе мы будем ориентироваться на периодизацию Л.С. Выготского, который определял границы подросткового периода от 14 до 18 лет.¹

Первым, кто обратил внимание на новое социальное явление - подростковый период развития, был Ж.Ж. Руссо. В своем вышедшем в 1762 г. романе «Эмиль» он впервые обратил внимание на то психологическое значение, которое этот период имеет в жизни человека, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь»² сам, подчеркнул важную особенность данного периода - рост самосознания. Собственно научную разработку идеи Ж.Ж. Руссо получили в двухтомной работе С. Холла «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием», впервые вышедшей в 1904 г. Содержание подросткового периода развития обозначается С. Холлом как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности»³. Он указал на противоречивость поведения подростка, интенсивное общение которого сменяется замкнутостью, а его уверенность в себе переходит в неуверенность и сомнения в себе и т.п. В соответствии с теорией рекапитуляции С. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе

¹ *Выготский Л.С.* Полное собрание сочинений в 16 томах - М., 2015.

² *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения. - М., 1981.

³ *Ермолаева М. В.* Психология развития., - М., 2003.

романтизма в истории человечества. Наиболее значительной частью концепции С. Холла, оказавшей влияние на последующие исследования, явилось представление о промежуточности, переходности данного этапа развития.

Отец психоаналитической школы, З. Фрейд, выделял стадии психосексуального детского развития, и подростковому возрасту соответствовала генитальная стадия развития.¹ З. Фрейд считал, что в подростковом возрасте ведущей эрогенной зоной становится генитальная и начало данной стадии характеризуется биохимическими и физиологическими изменениями в организме, что приводит к повышению сексуальной активности у подростков. Однако, в начале эта активность подростка направлена на человека одного с ним пола, поэтому подростки предпочитают, как полагал З. Фрейд, общество сверстников одного с ними пола. Однако постепенно объектом энергии либидо становится партнер противоположного пола. А. Фрейд пишет, что в этом возрасте формируются новые сексуальные цели и находятся новые сексуальные объекты вне семьи. Период отрочества является временем окончательной трансформации перехода от детской к взрослой сексуальности.²

Представитель гештальт-психологической школы, К. Левин, создал теорию поля, в которой также описал и подростковый возраст как период перехода от детства к взрослости. Он сделал акцент на том, что подростковому возрасту свойственна неопределенность средств ориентирования в мире - «когнитивный диссонанс». Подросток, как полагал К. Левин, находится в состоянии маргинальной личности, то есть принадлежит как бы двум культурам³. Человек не желает причислять себя к числу детей, но в то же время осознает, что еще не является взрослым. Кроме того, характерными чертами маргинальной личности являются эмоциональная неустойчивость,

1 Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. Том 2. — М., 2016.

2 Там же.

3 Ермолаева М. В. Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. - М, 2008.

агрессивность и одновременно стеснительность, отношения с окружающими у этой личности конфликтные, она часто впадает из крайности в крайность.

А. Валлон, представитель французской генетической школы, руководствовался биологическими понятиями анаболизма и катаболизма, которые относились не только непосредственно к организму, но и самой личности. В концепции А. Валлона о стадиях развитии личности в стадии полового созревания и юношества возраст представлен неуравновешенным, полным внутренних противоречий и на этой стадии у человека развиваются самоанализ и самооценка¹.

Р. Бенедикт — последователь бихевиористской ориентации — разработала в 30-е гг. теорию непрерывного и дискретного обусловливания, которая объясняла различие психического развития подростка в разных обществах организацией социальной стимуляции.² Р. Бенедикт полагала, что подростковый период в индустриальном обществе становится периодом конфликтов и потрясений, поскольку социальные институты и нормы воспитания не облегчают индивиду его переход к взрослому состоянию, а затрудняют его. Р. Бенедикт выдвинула гипотезу, что причина подросткового кризиса заключается в различии норм поведения для взрослых и детей, а также конкретная форма развития зависит от особенностей технологии обучения и воспитания.

Ж. Пиаже полагал, что подростковый возраст находится в рамках стадии формальных операций³. В этом возрасте у подростка развивается логическое и абстрактное мышление. Также подросток стремится к тому, чтобы его воспринимали как взрослого и это проявляется в следующем: он активно отстаивает свои права, но тем не менее торопится узнать об обязанностях. Подросток все чаще отвергает любую помощь и стремится к самостоятельности, причем любые попытки контроля со стороны родителей и

¹ Валлон А. Психическое развитие ребенка. - СПб., 2001.

² Ермолаева М. В. Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. - М, 2008.

³ Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 2020.

взрослых встречает агрессивно. У подростка появляются свои взгляды и вкусы, причем он стремится быть непохожим на родителей и отрицает семейные ценности и навязанные родителями взгляды. У подростков появляется потребность в уважении, признании их самостоятельности, стремление отгородить от оценки со стороны родителей некоторые сферы своей жизни.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский уделил особое внимание развитию мышления подростков. Главное, как он полагал, что оказывает влияние на развитие мышления – это овладение подростком процессом образования понятий, именно он ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности и новым способам поведения. Л.С. Выготский указывал, что именно функция образования понятий является основой для интеллектуальных изменений в подростковом возрасте.

Так же Л.С. Выготский сформулировал основные группы интересов подростка, которые назвал доминантами:

1. «Эгоистическая» заключается в интересе подростка к себе и собственной личности. Именно в этом возрасте подросток активно познает себя.

2. «Доминанта романтики» выражается в стремление подростка к риску и приключениям.

3. «Доминанта дали» заключается в том, что подросток ориентируется на что-то недостижимое, дальше более охотно, нежели на ближайшие перспективы.

4. «Доминанта усилия» связана с желанием подростка к преодолению, сопротивлению, и чаще всего выражается в упрямстве и протесте, борьбе против былых авторитетов.¹

По словам Л.С. Выготского, «если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется

¹ *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. - М., 2017.

реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком»¹. Л.С. Выготский вывел важные психологические преобразования, которые появляются в подростковом возрасте, например, развитие рефлексии, благодаря которой развивается самосознание. Это способствует не только самопознанию, но и становится возможным более внимательное и глубокое познание окружающих его людей. Развитие самосознания, как считал Л.С. Выготский, зависит от культурного содержания среды.

Д. Б. Эльконин в своей концепции предположил, что наибольший приоритет в формировании личности подростка отходит психологическому фактору. Среди особенностей он выделил: негативизм, ухудшаются отношения со взрослыми, упрямство, безразличное отношение к учебе и прогулы.² Он отправляется на поиски человека, который будет способен его понять, чаще всего он ищет такого друга среди сверстников. К подтверждению развития рефлексии можно отнести то, что он может начать вести дневник.

Также Д. Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью подростка является интимно-личное общение со сверстниками, благодаря которому у него происходит практическое освоение моральных норм и ценностей, формируется самосознание.

В. С. Мухина считает, что подросток в этот период обретает вовсе не чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности. Так же она отмечает, что подросток становится зависимым от предметного мира, потребление становится для него одной из ведущих потребностей, ведь приобретая новые вещи подросток считает, что в глазах сверстников он становится более значимым. В данный момент потребительские аппетиты подростков только возрастают. Так же она полагает, что подросток проявляет

¹ *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. - М., 1984. - Т. 4. - С. 10.

² *Эльконин Д.Б.* . Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. № 4. С. 73–75. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Elkonin.shtml (дата обращения: 01.04.2020).

отчуждение по отношению к семье, выражая его через негативизм, и начинает ценить свои отношения со сверстниками. Он, «не игнорируя учение, придает особое значение общению»¹.

В подростковый период, обуславливаемый половым созреванием, перестраивается весь организм ребенка. Происходит активизация деятельности эндокринной системы, что приводит к интенсивному физическому и физиологическому развитию, так называемому "скачку роста", когда показатели размеров и массы внутренних органов подростка приближаются к показателям взрослого человека. Совершенствуются нейроны коры головного мозга, обогащаются ассоциативные связи между различными участками мозга. Усиливаются тормозные процессы. Интенсивно развивается вторая сигнальная система. Развитие нервной системы ребенка приводит к усилению умственной активности подростка, рост его способности регулировать свое поведение. По той причине, что центральная нервная система подростков находится в состоянии глубоких изменений, она не отличается выносливостью. Подростки повышено возбудимы, их поведение неустойчиво, импульсивно, действия часто безудержные и бесконтрольные.

В подростковом возрасте внимание становится более избирательным, анализирующим, планомерным и последовательным. У подростка формируется способность к более тонкому анализу воспринимаемых объектов. Подросток способен долгое время сохранять устойчивость и высокую интенсивность внимания. Подросток учится быстро концентрировать и четко распределять свое внимание.

У подростка память полностью интеллектуализируется, за счет логического осмысления материала увеличивает ее объем, также становится полнее, системнее и точнее воспроизведение материала, так как описывается на смысловые связи. Тем самым доминирующее ранее механическое запоминание уступает место смысловому. Подросток также может

¹ Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - М., 2015, - С.421

использовать различные мнемонические средства, управляя своей произвольной памятью. В подростковом возрасте формируется запоминание абстрактного материала.

Главное в развитии мышления подростка - овладение процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Для подростка все больше начинает значить теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире. Подросток постоянно трансформирует свои психические функции и присваиваемую систему знаков, тем самым меняя само мышление. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией, может действовать в логике рассуждения. Кроме того, он усваивает законы формальной логики. У подростка формируется умение к любого рода комбинаторным операциям, широкому варьированию пропорциями.

В подростковом возрасте развитие речи идет как за счет расширения словарного запаса, так и за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток интуитивно приходит к идее, что язык, будучи знаковой системой, позволяет не только отражать окружающую действительность, но и фиксировать определенный взгляд на мир. Также подросток сенситивен к словесному творчеству.

Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л.С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя»¹. Подросток учится проигрывать мыслительные задачи с математическими знаками и оперирует смыслами и значениями родного языка, тем самым соединяя такие функции как мышление и воображение.

¹ *Выготский Л. С.* Педология подростка // Л. С. Выготский. Полное собрание сочинений в 16 томах - М. 2015. - Т. 4. - С. 217.

Эмоциональная сфера в подростковом возрасте также претерпевает существенные изменения. Становясь старше, дети начинают лучше идентифицировать эмоции, у подростков расширяется словарь эмоций, увеличивается число параметров, по которым различаются эмоции. Также у подростков наблюдается эмоциональная неуравновешенность. Довольно часто у них можно заметить быстрый, почти мгновенный переход от возбуждения и хорошего настроения к депрессивному, от радости к слезам, и наоборот.¹ О.В. Хухлаева выделяет по значимости для подростка два таких чувства как гнев и одиночество. Гнев, поведенческий проявляющийся в агрессии, можно сопоставить с подобным проявлением в дошкольном возрасте, когда ребенок активно отстаивает свои права, через негативизм и упрямство, утверждая «Я сам!». Роль агрессии в подростковом возрасте носит схожий характер, так как подросток стремится отстоять собственную независимость от старших и равенство с ними. С другой стороны, с появлением чувства взрослости, подросток знакомится и с чувством одиночества. Для подростка крайне важно отношение к нему общества сверстников и оттого чувство одиночества переживается ими острее, чем в более раннем возрасте. Однако одиночество, согласно О.В. Хухлаевой, содействует развитию самосознания подростка, а в некоторых случаях и выработке его собственной духовной позиции, помогает осуществлению глубокой внутренней работы по формированию эго-идентичности.²

По мнению Е.П. Ильина, напротив, подростки более склонны к проявлению радости, чем гнева, страха и печали. Радость, гнев и печаль наиболее интенсивно переживаются в возрасте 12-13 лет, а выраженность страха в этот период, напротив, уменьшается.

Внешне социальная ситуация, окружающая подростка, остается неизменной — те же одноклассники, та же семья, те же друзья. Однако, как отмечает В.С. Мухина, она «трансформируется в его сознании в совершенно

¹ Хухлаева О.В. Психология подростка. - 2-е изд. - М., 2005. - С. 82.

² Там же. - С. 90.

новые ценностные ориентации — подросток начинает тонко рефлексировать на себя, на других, на общество»¹. Семья, в которой растет подросток, не меняет своей позиции по отношению к нему и относится в соответствии со сложившимися традициями и порядками. Однако подросток к этому времени накапливает собственный опыт и замечает разнообразие семейных отношений и чувствует желание изменить традиции своей семьи или же расстаться с ними, отделиться от семьи, продемонстрировать свою независимость.

Говоря о подростковом возрасте Л. И. Божович, отмечала, что в этом возрасте возникает социальная мотивация развития, обуславливающая глубокие изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций. Как отмечал Е. П. Ильин, это проявляется в том, что формирующееся мировоззрение интегрирует и упорядочивает всю систему потребностей подростка. Подросток стремится не просто познать мир, но и сформировать собственные суждения и взгляды относительно него. Также стоит отметить, что принимаемые подростком решения и развивающиеся мотивы обладают всё большей социальной направленностью. Кроме того, Е. П. Ильин подчёркивал, что подростки способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства при принятии решений. Подросток уже не столько опирается на сиюминутные желания и стремления, сколько взвешивает возможные трудности. У подростка формируется всё больше мотивационных установок, связанных с перспективой на будущее, дальнейшее обучение и профессию. Помимо этого, подросток становится способен глубоко осмыслить и понять мотивы поведения другого человека, его ценности и потребности.²

В школе же подросток продолжает учиться и общаться со сверстниками, однако второе становится для него более значимым. Подростку важно быть частью группы, в которой его понимают и разделяют его стремления, важно найти друга или друзей. В компании сверстников подростку не так «боязно»

¹ Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - 14-е изд. - М., 2015. - С. 414.

² Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2011.

отчуждаться от взрослых посредством черного юмора. «"Черный юмор" освобождает подростков не от самих родителей, а от предписаний возрастного статуса детства, а также от глубинной психологической зависимости» - пишет В.С. Мухина.¹ Также она подчеркивает, что лишь через отчуждение от зависимости от других человек может добиться освобождения и существования как уникальная самостоятельная личность. В отношении к противоположному полу в обществе ровесников подростки выражают демонстративную небрежность, однако начинают относиться более чутко к взглядам и прикосновениям, проявленным в их сторону.

Благодаря развитию в этом возрасте рефлексии, подросток, помимо рефлексии на окружающих людей и в том числе родителей, начинает углубленно изучать самого себя. Он размышляет о себе в прошлом, настоящем, строит предположения о себе в будущем, анализирует свои притязания в различных видах деятельности, тем самым формируя собственное «Я — идентичность». Отчасти бывает затруднительна идентификация с внешностью, к которой подросток относится очень чутко, так как в его понимании она должна соответствовать канонам его референтной группы. Основные переживания в подростковом возрасте также могут быть связаны с несовпадением представлений о себе с нынешним образом и, вследствие этого, отчуждением от самого себя.

Перед подростком открывается мир новых, недозволенных ранее, социальных ролей, однако разнообразие затрудняет самосознание подростка, которому становится важно, но не так легко ответить на вопрос, кто он. Подросток приспосабливается к своей внешности, одновременно стараясь не утратить привлекательности среди сверстников. Также, как отмечает В.С. Мухина, в этом возрасте «обострена потребность в признании "самости" при психологической зависимости от сверстников»², вследствие чего подросток стремится занять авторитетную позицию среди своей референтной группы.

¹ Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. - 14-е изд. - М., 2015. - С. 439.

² Там же. - С. 481.

Подросток постоянно, посредством рефлексии, оценивает себя и сравнивает с другими по различным показателям. В том числе происходит сравнение себя с представителями собственного и противоположного пола, усваивая их внешнее поведение, внутренний духовный статус и профессиональные виды деятельности. Стремясь «быть как взрослый», подросток начинает задумываться не только над настоящими событиями, но и над грядущими, оценивая свои желания и возможности. Также особое значение для подростка обретают новые права и, соответственно, обязанности, которые существуют в окружающем его обществе. В целом, подросток стремится стать взрослее, стать личностью.

Обобщая все вышесказанное, можно заключить, что подростковый период в развитии человека — переходный не только в физическом, но и психологическом плане. В этом возрасте появляются такие новообразования как чувство взрослости, заключающееся в отношении подростка к себе как ко взрослому, развитие самосознания и формирование идеала личности, характеризующееся особым, критическим отношением подростка к своим недостаткам и стремлением соответствовать идеальному образу, противоречиво сочетающему в себе черты подростка и взрослого. Также необходимо отметить склонность к рефлексии, заключающаяся в сравнении себя с другими людьми, взрослыми и сверстниками, критическом отношении к себе. В подростковом возрасте меняются отношения между мальчиками и девочками. Теперь они проявляют интерес друг к другу как к представителям противоположного пола и начинают уделять большое внимание своему внешнему виду, а в последствии начинают заниматься самосовершенствованием и самовоспитанием. В формировании волевых качеств имеется некоторая последовательность. Сначала развиваются основные динамические физические качества и только потом формируются более сложные и тонкие волевые качества. Физиологические изменения, чувство взрослости, изменения отношений со взрослыми, стремление вырваться из-под их опеки, рефлексия — все это ведет к тому, что

эмоциональное состояние подростка становится нестабильным. Это выражается в частой смене настроения, повышенной возбудимости. Стоит отметить также, что именно в этом возрасте вырабатываются умения, навыки, деловые качества, происходит выбор будущей профессии. У детей в этом возрасте наблюдается повышенная познавательная и творческая активность. Потребность делать «по-взрослому» стимулирует подростков к самообразованию, самосовершенствованию, самообслуживанию. Работа, выполненная хорошо, получает одобрение окружающих, что ведет к самоутверждению подростков. Появляются новые мотивы учения, связанные с расширением знаний, формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой и самостоятельным творческим трудом.

Формируется система личностных ценностей. В дальнейшем они определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценку этих людей и самооценку. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения. Также начинают формироваться организаторские способности, деловитость, предприимчивость, которые могут развиваться в любой сфере деятельности, в которую вовлечен подросток.

К концу подросткового возраста процесс самоопределения практически завершается, и некоторые умения и навыки, нужные для дальнейшего профессионального становления, оказываются сформированными.

Таким образом, особенностями подросткового возраста можно выделить усложнение когнитивных процессов в связи с их востребованностью в ходе обучения, изменение отношения подростка к социальной ситуации его развития в связи с развитием рефлексии и эмоциональной неуравновешенностью. Подросток находится в поисках самого себя, пытаясь идентифицироваться с различными социальными ролями, ставшими доступными ему, однако этот процесс не лишен трудностей, во многом определяющих эмоциональное состояние подростка. Формирующееся

мировоззрение подростка способствует расширению и усложнению мотивационного поля, дающего предпосылки для более обоснованного принятия решений и формирования намерений.

1.4 Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

На каждом возрастном этапе для формирования мотивации оказываются значимыми определённые внутренние или же внешние условия субъекта. Так, например, К. Мюррей, Д. МакКлелланд и Дж. Аткинсон указывали на значимость формирования мотивов в раннем детстве и на генетические источники этих мотивов. Отдельно они отмечали устойчивость сформированных в дошкольном возрасте мотивов, поскольку в этом возрасте сама система мотивов только структурируется и закрепляется её иерархия.

Д. МакКлелланд указывал также на значимость для развития мотивации достижения выражения позитивных эмоций со стороны родителей по поводу успехов ребёнка. Кроме того, он отдельно отмечал значимость материнской фигуры для развития мотивации достижений у ребёнка, поскольку эмоциональное подкрепление с материнской стороны наиболее значимо для ребёнка, что обуславливает актуальность исследования взаимосвязи характера взаимоотношений матери и ребёнка с формированием у него мотивации достижений. Х. Хекхаузен подчёркивал, что в ситуации неуспеха санкции осуждения в адрес ребёнка могут быть не восприняты негативно в случае осуществления в обстановке дружелюбия и уважения. Можно предположить, что авторами подчёркивалась эмоциональная включённость родителей как детерминанты формирования высокой потребности в достижении. Также, авторы полагали, что окружающая среда, наполненная побуждающими явлениями и ненавязчивыми подсказками родителей, оказывается наиболее благоприятной для развития мотивации достижения, поскольку позволяет ребёнку проявить самостоятельность и проверить свои умения.¹

Отечественный исследователь А. Р. Лопатин указывает на значимость развития мотивации достижения успеха у подростков, поскольку отсутствие

¹ Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб., 2007.

внимания к этому процессу может стать в более старшем возрасте основанием для неполной реализации своего потенциала.¹

Также стоит отметить, что Е. П. Ильин, раскрывая связь процесса формирования мотивации с личностными образованиями, подчёркивал, что каждый возрастной этап обладает своими особенностями мотивации и структурой мотива. Описывая эти особенности в подростковом возрасте, Е. П. Ильин указывал на значимость потребностей в развитии потенциала и приобретении навыков.²

Е. А. Булатова, исследовавшая формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, понимала под мотивацией достижения «мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности и которая проявляется в стремлении субъекта прилагать усилиями добиваться возможно лучших результатов в той области, которую он считает значимой»³. В своём исследовании она указывала, что дети-сироты в своей деятельности стремятся избежать неудач, а не достичь успеха, что весьма важно для них, поскольку достижение успеха способно компенсировать неудовлетворенность, обусловленную недостатком лично-значимых и близких отношений со взрослыми.

О. Е. Дергачева, последовательница теории Э. Деси и Р. Райана, подчёркивала значимость среды для формирования мотивации достижений. Указывая на развитие внутренней казуальной ориентации посредством потребностей в компетентности и самодетерминации, автор выделяла значимость взаимосвязи между поведением и результатом в среде, окружающей ребёнка. О. Е. Дергачева полагала, что для формирования компетентности, родители должны устанавливать для детей рамки, позволяющие детям учиться путём проб и ошибок. В противном случае,

¹ *Валяева Е. В.* Представления учащихся старших классов о факторах, обеспечивающих жизненный успех / Е. В. Валяева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 4. – С. 11–18.

² *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб., 2011.

³ *Булатова Е. А.* Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: Дисс. ... канд. психол. наук. - Нижний Новгород, 2008. – С. 6.

родители устанавливают контроль над ребёнком, формирующий внешнюю казуальную ориентацию, когда результат является для ребёнка причиной поведения. Для развития самодетерминации автор считала необходимым позволять детям решать как можно больше вопросов самостоятельно.¹

С. С. Занюк, исследуя мотивацию достижений подростков, отмечала, что формирование мотивации достижений возможно посредством работы с самооценкой, мотивом достижения, развитием убеждения в зависимости результата от приложенных усилий, а также повышением ценности, привлекательности успеха.²

Таким образом, можно отметить, что зарубежные ученые выделяли семейное воспитание как один из главных социальных детерминант, влияющих на развитие мотивации достижения.

Кроме того, Д. МакКлелланд и Дж. Аткинсон исследовали учебную деятельность как аспект среды, в которой находится подросток, и отмечали, важную роль ситуаций соперничества и конкуренции как активирующих мотивацию достижений. Авторы указывали, что данные факторы приобретают важную роль в случае, когда учитель, педагог, ведёт себя формально. При более неформальном поведении педагога возрастает эффективность подростков с более низкой мотивацией достижений, что связано, как предположили авторы, со снижением страха неудачи и повышением мотивации сотрудничества с учителем.

Авторы руководства «Обучение мотивации достижения» А. Алшулер, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайр полагают, что существует два способа формирования мотивации достижения у старшеклассников:

-«Сверху вниз», когда проводится работа по осознанию мотивов, раскрытие подростку идеалов, целей, которые, принесённые извне, в дальнейшем, становятся внутренними «нормами».

¹ Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М., 2002. - С. 103–121.

² Занюк С. С. Психология мотивации / С. Занюк. – Киев, 2001.

-«Снизу вверх», когда воспитание мотивов происходит посредством организации деятельности старшеклассника в условиях активной включенности самого старшеклассника.¹

В целом можно отметить, что зарубежные исследователи выделяли три фактора развития мотивации достижения:

1.Д. МакКлелланд и М. Уинтерботтом отмечали фактором возраст, в котором от ребёнка ожидается самостоятельность;

2.Р. Крэнделл подчёркивал значимость степени позитивного подкрепления, которое родители давали ребёнку за его достижения;

3.М. Аргайл и П. Робинсон указывали на важность уровня требовательности родителей в отношении достижений ребенка.

Однако, стоит отметить, что результаты их исследований носили противоречивый характер, обусловленные различием в методологиях, возрасте испытуемых, что затрудняет определение важности роли семейного воспитания и отношения для формирования мотивации достижения у подростков. Можно предположить, что исследование одной внешней детерминанты мотивации достижения и игнорирование прочих в результате даёт ненадёжные результаты, которые не могут быть применимы в реальной жизни. Однако Х. Хекхаузен указывал, что многофакторный анализ проблемы повышает вероятность путаницы в «хитросплетении различных причин». Кроме того, хотелось бы подчеркнуть недооцененность значимости внутренних детерминант развития мотивации личности, индивидуального своеобразия восприятия подростком внешнего мира.

Выделяя специфические особенности в подростковом возрасте, В. В. Ястребов отмечал восприимчивость и сензитивность к усвоению норм и ценностей, потребность в общественном признании, социально-одобряемой деятельности, а также стремление к утверждению своих взглядов,

¹ Богатова Т.В. Контекстные задачи как средство воспитания мотивации достижения старшеклассников // Теория и практика построения современных образовательных технологий Тезисы докладов и сообщений. - 2012. - С. 363–364.

индивидуальности. При этом автор указывает на характерность несоответствия целей и возможностей, свидетельствующего о завышенности уровня притязаний подростка и обуславливающего многие неудачи при осуществлении идей. На основании этих особенностей можно предположить, что подростковый возраст наиболее благоприятен для развития мотивации достижения.¹

Исследуя динамику развития мотивации достижения у подростков, Г. Н. Жулина отмечала, что мотивация достижения обладает слабо выраженной тенденцией снижения от среднего к старшему школьному возрасту, в то время как мотивация избегания неудач незначительно возрастает, что может быть обусловлено развитием самокритичности, способности к рациональной оценке степени трудности задачи и собственных возможностей.²

И. Д. Егорычева отмечала значимость попыток самоактуализации в подростковом возрасте, которые помогают сформировать иерархическую структуру мотивов. В этом возрасте фантазирования и мечтания подросток стремится превратить в реалистические планы и именно попытки их реализации, работа над собственными ошибками способствует развитию мотивации в целом.³

Д. И. Фельдштейн полагал, что мотивация достижения во многом определяет учебную деятельность подростка, поскольку подростковый возраст, согласно автору, возраст «воли, знания, энергии, яркой активности, инициативности, жажды деятельности»⁴.

Е. Е. Лушникова указывала следующие функции мотивации достижения в учебной деятельности подростка:

¹ Ястребов В. В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков / В. В. Ястребов. – Волгоград, 2014.

² Жулина Г. Н. Особенности мотива достижения учащихся средних и старших классов в зависимости от их гендерного типа / Г. Н. Жулина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 639–643.

³ Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации личности / Е. Е. Вахромов. – М., 2011.

⁴ Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М., 2015. – Т. 1. – С. 397.

-Познавательную, которая обозначает стремление к приобретению необходимых подростку знаний;

-Эмоциональную, отражающую влияние эмоций на учебную деятельность;

-Интегративную - систему самооценок и оценок достигнутого результата.¹

Ю. М. Орлов предполагал, что подросток, как субъект учебной деятельности, стремится утвердить собственную исключительность, выделиться чем-то среди сверстников. Одним из таких способов может быть получение школьных наград, достижение успеха в школьной среде. Учебная мотивация, согласно Ю. М. Орлову, проявляется единством познавательной мотивации и мотивации достижения и преломляется в призме значимых для подростка мотивов социума.²

Э. Деси и Р. Райан утверждали, что человек именно в подростковом возрасте может достигнуть наиболее зрелого уровня внешней мотивации. Подростковый период символизирует окончание процесса интернализации внешних требований и, совместно с внутренней мотивацией, составляет базис для самодетерминированного функционирования индивида. Кроме того, Р. Райан в своих исследованиях подтвердил, что автономия, необходимая для развития внутренней мотивации, развивалась наиболее мощно в тех случаях, когда подростки ощущали близость и связь со значимыми взрослыми.³

Таким образом, при исследовании проблемы развития мотивации достижения успеха у подростков следует обратить внимание на аспект семейного воспитания и взаимоотношений подростка с родителями в семье, поскольку идентичные воспитательные меры могут носить различный оттенок в семьях с разным характером взаимоотношений с подростком. Семья,

¹ Литвинова Г. В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности: на примере младших школьников и младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. В. Литвинова. – Хабаровск, 2003.

² Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 2000.

³ Гордеева Т. О. Психология мотивации достижений. – М., 2015.

оставаясь исходным, первичным институтом социализации, сохраняет определённую степень референтности для подростка, несмотря на его стремление сепарироваться от родителей. Исследователи, занимавшиеся проблемой развития мотивации достижения, отмечали, несколько особенностей, играющих важную роль при формировании мотивации достижения успеха:

1) Эмоциональная включенность родителей, выражение позитивных эмоций со стороны родителей (Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен), наличие лично-значимых, близких отношений со взрослыми (А. Е. Булатова);

2) Данная родителями возможность совершать ошибки и учиться путём проб и ошибок (О. Е. Дергачёва);

3) Степень требовательности родителей в отношении достижений ребёнка (М. Аргайл и П. Робинсон);

Базируясь на теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, а также исследованиях Т. О. Гордеевой, можно предположить, что социальный институт семьи и в подростковом возрасте обеспечивает удовлетворение потребностей в автономии, а также уважении и принятии, обуславливающих внешнюю мотивацию и способствующих формированию внутренней мотивации, включающей в себя мотивацию достижения, мотивацию компетентности и мотивацию познания. Исходя из описанного выше, можно сделать вывод, что особенностями развития такой внутренней мотивации как мотивация достижения успеха являются уважение и принятие подростка со стороны его родителей, а также позитивное отношение к инициативам со стороны подростка.

Выводы по главе I

В теоретической главе данной выпускной квалификационной работы в результате рассмотрения мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов, основных взглядов на этот феномен в различных подходах, было выведено понимание мотивации достижения в рамках данного исследования. Мотивация достижения понимается как мотивация, направленная на лучшее из возможных выполнение любой деятельности, которая ориентирована на достижение некоторого результата, который можно оценить как успешный или не успешный, сравнить со стандартами оценки. В данном случае мотивация достижения понимается как ситуативное стремление удовлетворить потребности в достижении, однако при длительном ведущем действии данная мотивация может стать характерной для человека, превратиться в черты его личности.

Рассмотрение различные подходы к определению мотивации достижения и её источников в зарубежных и отечественных исследованиях позволило отметить, что деление мотивацию на внешнюю и внутреннюю породило как противопоставление этих двух типов, например с точки зрения К. Замфира, В. Э. Мильмана, так и рассмотрение их во взаимодействии, как например у А. Н. Леонтьева, Т. О. Гордеевой, Э. Деси и Р. Райана. Также авторы по-разному относят мотивацию достижения к внешней или же внутренней мотивации. Х. Хекхаузен относил её к внутренней мотивации и рассматривал её как замкнутый когнитивный процесс, в то время как В. Э. Мильман относил её к внешней, утверждая её скорее внешне заданной мотивационной установкой. Кроме того, авторами были выделены некоторые источники мотивации достижения, такие как воспитание, согласно В. К. Вилюнасу, самостоятельность в деятельности, с точки зрения Д. Мак-Клелланда, а также удовлетворение потребностей в автономии, как самостоятельном планировании и решении задач, и принятии окружающими людьми, согласно концепции самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Анализ психологической литературы позволил нам выделить особенности когнитивных процессов подросткового возраста, такие как развитие абстрактного мышления, интеллектуализация памяти, возрастание избирательности внимания, специфика эмоциональной сферы подростка на данном этапе, проявляющаяся в эмоциональной неуравновешенности и значимость чувств печали и гнева. Мотивационная сфера подростка так же продолжает своё развитие, приобретая более четкую иерархию, а также становясь всё более дифференцированной. К особенностям личностной сферы подростка можно отнести возникновение рефлексии, возникновение множества новых социальных ролей, ведущих к трудностям идентификации себя, и возрастание значимости группы сверстников над семьей. Особенностью социальной ситуации развития подростка была отмечена трудность с идентификацией подростка в социальной среде, его окружающей.

В заключительном параграфе была рассмотрена специфика развития мотивации достижения современного подростка. Рассмотрев понимание феномена мотивации достижения различными авторами, были отмечено, что существуют внутренние и внешние особенности, обуславливающих развитие мотивации достижения как личностного качества. Такими особенностями являются удовлетворение потребности в автономности, а также уважении и принятии подростка со стороны родителей или же близких, значимых взрослых, и сформированность у подростка потребностей в достижении, компетентности и познании, которые можно представить как желание ставить перед собой цели, желание ощущать результаты собственной деятельности, личностного развития и желание познавать, интерес к окружающему миру.

Глава II. Эмпирическое исследование факторов мотивации достижения в подростковом возрасте

В главе II данной выпускной квалификационной работы проведен обзор методов исследования мотивации достижения и характера взаимоотношений подростка со взрослыми, на основе анализа которых произведён выбор методов, соответствующих теоретико-методологической основе исследования, определена выборка, проведено эмпирическое исследование, направленное на определение истинности гипотезы, произведен анализ и интерпретация результатов, полученных в ходе проведения исследования, сформулированы выводы.

2.1. Обзор методов исследования детерминант мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

Для доказательства выдвинутой в нашей выпускной квалификационной работе гипотезы мы можем использовать следующие методики:

Тест «Мотивация успеха и боязнь неудачи»¹ (МУН) разработан А. А. Реаном для оценки оценить ведущего стремления, обуславливающего поведение: желание добиться успеха или избежать неудачи. Предпочтением одного из этих двух вариантов во многом и определяется уровень притязаний – готовность ставить перед собой трудные задачи, чтобы переживать значимый успех, или же выбирать цели поскромнее, лишь бы не испытать разочарования. Тест состоит из 20 утверждений и определяет преобладающий вид мотивации.

Методика «Q-сортировка»² разработана В. Стефансоном и впервые опубликована в 1958 г. Методика предназначена для изучения представлений человека о себе и позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе, которые представлены соответственными шкалами в методике: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы», «избегание борьбы».

¹ Реан А. А. Практическая психодиагностика личности – СПб., 2001.

² Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М., 2017.

Возможно использование данной методики в качестве взаимооценки для сравнения представлений о самом себе с мнением каждого о каждом внутри группы. Включает в себя 60 утверждений. Русскоязычная адаптация выполнена в НИПНИ им. Бехтерева.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса¹.

Данная методика определяет степень ориентации на защиту, т.е. к стратегии избегания неудач. Предназначена для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на избегание неудач. Стимульный материал представляет собой список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке испытуемому необходимо выбрать только одно из трех слов, которое наиболее точно его характеризует. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса² предназначена для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на достижение успеха. Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Методика Орлова Ю. М. «Потребность в достижении цели»³ (Шкала оценки потребности в достижении успеха) используется для измерения потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижении превращается в таком случае в личностное

¹ Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. - М., 2003. - С. 185-187.

² Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса / Розанова В.А. Психология управления – М., 1999. - С. 105-106.

³ Изучение потребности в достижении / Практикум по возрастной психологии. Под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб., 2001. - С.497-498.

свойство, установку. Мотивация достижения выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей.

Данная методика дает представления о развитии мотивации достижения, однако не определяет мотивации избегания неудач, а потому не может быть использована в нашем исследовании.

Тест мотивации достижения ТМД¹ (Mehrabian Achieving Tendency Scale, MATS).

Тест разработан А. Мехрабианом и модифицирован М. Ш. Магомед-Эминовым. Методика предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Данная методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Опросник имеет две формы – мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Для оценки удовлетворённости потребностей подростка в уважении, принятии со стороны родителей и потребности подростка автономности, самостоятельности в принятии решения и деятельности, нами могут быть применены следующие методики:

Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина.²

Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник состоит из 5 шкал: принятие-отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная

¹ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М., 2017.

² Психологические тесты / Под. Ред. А.А. Карелина: В 2 т. - М., 2000. - Т. 2. - С. 144 - 152.

гиперсоциализация, «маленький неудачник». В опросник входит 53 утверждения, на которые родителям необходимо дать отрицательный или же утвердительный ответ.

Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера (Методика АСВ).¹

Опросник существует в двух вариантах (для родителей детей и подростков) и предназначен для изучения влияния родителей в воспитании ребенка или подростка и поиска ошибок в родительском воспитании. Данная методика позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности. Опросник включает 130 касающихся воспитания детей утверждений, которые при обработке формируются в 20 шкал. Первые 11 шкал отражают основные стили семейного воспитания; 12,13, 17 и 18-я шкалы позволяют получить представление о структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, 14-я и 15-я шкалы демонстрируют особенности функционирования системы взаимных влияний, 16, 19-я и 20-я шкалы — работу механизмов семейной интеграции.

Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» Е. Шафера.²

Основой для этой методики служит опросник, созданный Е. Шафером в 1965 г. Данный опросник основывается на идее о том, что воспитательное воздействие родителей можно охарактеризовать при помощи трех факторных переменных: «принятие – эмоциональное отвержение», «психологический контроль – психологическая автономия», «скрытый контроль – открытый контроль». Методика направлена на изучение установок, поведения и методов воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте. Опросник включает в себя 50 утверждений, которые могут относиться как к

¹ Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Под ред. Л. И. Вассермана. – М., 1996.

² Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е. Шафер) / Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб., 2004. - С. 169-178.

отцу, так и к матери, подростку же необходимо подтвердить или же опровергнуть эти утверждения по отношению к одному родителю, а затем по отношению к другому. При обработке ответы распределяются по пяти шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность и непоследовательность. Помимо этого, при обработке учитывается, проходит опросник дочь или сын, поскольку это значимо для более полной интерпретации ответов испытуемого.

Тест «Стили воспитания» в модификации Р. В. Овчаровой.¹

Данный тест включает в себя десять вопросов с вариантами ответов, пройдя который родитель может сам определить стиль воспитания, используемый им при общении с ребенком. Р. В. Овчарова выделила три стиля воспитания, выявляемые данным тестом: авторитарный, либеральный и демократический. Данный тест занимает мало времени и позволяет родителям самостоятельно проинтерпретировать собственные ответы, однако он направлен на определение стиля родительского воспитания.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР)»².

Опросник составлен Марковской И. М. и предназначен для анализа детско-родительских взаимодействий. Понятие «взаимодействие» трактуется автором достаточно широко и включает в себя эмоциональное отношение родителя к ребенку, особенности воспитательской позиции родителя, согласованность и удовлетворенность участников взаимодействия. Взрослый и детский (подростковый) варианты опросника включают по 60 вопросов и имеют аналогичную структуру.

В опроснике "Взаимодействие родитель-ребенок" (ВРР) для подростков и их родителей, представлены следующие 10 шкал: нетребовательность-требовательность родителя, мягкость-строгость родителя, автономность-контроль по отношению к ребенку, эмоциональная дистанция-эмоциональная

¹ Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. - М., 2006.

² Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб., 2005.

близость ребенка к родителю, отвержение-принятие ребенка родителем, отсутствие сотрудничества-сотрудничество, несогласие-согласие между ребенком и родителем, непоследовательность-последовательность родителя, авторитетность родителя, удовлетворенность отношениями ребенка с родителем.

**Методика диагностики академической мотивации «ШАМ-Ш»
Гордеевой Т. О., Сычева О. А., Гижницкого В. В., Гавриченковой Т. К.¹**

Теоретической базой методики выступают положения теории самодетерминации о внутренней и внешней мотивации продуктивной деятельности. С помощью конфирматорного факторного анализа подтверждена структура опросника из 8 шкал, характеризующих три тесно взаимосвязанных типа внутренней учебной мотивации, четыре характерных типа внешней учебной мотивации и амотивацию.

Таким образом, мы рассмотрели как методики, направленные на исследование феномена мотивации достижения, например тест МУН А. А. Реана, методику «Q-сортировка» В. Стефансона, методики Т. Элерса на диагностику личности на мотивацию достижения успеха и избегания неудач, методику Ю. М. Орлова, методику ТМД А. Мехрабиана и методику диагностики академической мотивации у школьников Т. О. Гордеевой, так и методики, направленные на исследование детско-родительских отношений подростков, например методику ОРО А. Я. Варга и В. В. Столина, методику АВС Э. Г. Эйдемиллера, опросник ПОР Е. Шафера и методику ВРР И. М. Марковской.

¹ Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижницкий В. В., Гавриченкова Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. - Т. 22. - № 2. - С. 65–74

2.2 Организация и методы исследования факторов мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

В качестве выборки нашего исследования выступили подростки в возрасте от 16 до 18 лет, в количестве 80 человек, из которых 47 девушек и 33 юноши.

Цель эмпирического исследования: изучить факторы мотивации достижений подростков.

Для доказательства выдвинутой нами гипотезы, использовались следующие методы, два из которых использовались при работе только с подростками и один – в том числе с их родителями:

Тест мотивации достижения ТМД¹ (Mehrabian Achieving Tendency Scale, MATS).

Тест разработан А. Мехрабианом и модифицирован М. Ш. Магомед-Эминовым. Методика предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Данная методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Опросник имеет две формы – мужскую (См. Приложение 4) и женскую (См. Приложение 5).

Высокие показатели по тесту означают, что стремление к достижению успеха выражено в большей степени, чем избегание неудачи, низкие — наоборот. Баллы всех испытуемых выборки ранжируют и выделяют две крайние группы: верхние 25% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 25% – мотивом избегания неудачи. Ключи к данной методике можно увидеть в Приложении 11.

Данная методика представляет наиболее подходящей для исследования, поскольку определяет наличие конкретного устойчивого мотива как личностной характеристики, доминирующего над парным мотивом.

¹ Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – М., 2017.

**Методика диагностики академической мотивации «ШАМ-Ш»
Гордеевой Т. О., Сычева О. А., Гижицкого В. В., Гавриченковой Т. К.¹**

Теоретической базой методики выступают положения теории самодетерминации о внутренней и внешней мотивации продуктивной деятельности. С помощью конфирматорного факторного анализа подтверждена структура опросника из 8 шкал:

Шкала познавательных мотивов, направленная на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый предмет связанного с переживанием интереса, радости и удовольствия (например: «Мне интересно учиться»).

Шкала мотивов достижения, измеряющая интерес к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше («Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия»).

Шкала мотивов саморазвития, измеряющая выраженность стремления к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности («Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания»).

Шкала мотивов самоуважения, оценивающая желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе («Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком»).

Шкала интроецированных мотивов, определяющая побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми («Потому что мне стыдно плохо учиться»).

Шкала позитивных экстерналичных мотивов, которая оценивает стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей

¹ Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижицкий В. В., Гавриченкова Т. К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. - Т. 22. - № 2. - С. 65–74

за счет старания и хорошей учебы («Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей»).

Шкала негативных экстернальных мотивов, которая определяет ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям социума: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется («У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы»).

Шкала амотивации, измеряющая отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности («Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю»).

Итоговая оценка по каждой шкале вычисляется как среднее арифметическое. Бланк методик можно увидеть в Приложении 3.

Данная методика будет наиболее эффективна при проведении данного исследования, поскольку определение шкал мотивации в ней соответствует методологии исследования и позволяет выделить наиболее выраженные типы мотивации, помимо определения уровня мотивации достижения успеха.

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР)»¹.

Опросник составлен Марковской И. М. и предназначен для анализа детско-родительских взаимодействий. Понятие «взаимодействие» трактуется автором достаточно широко и включает в себя эмоциональное отношение родителя к ребенку, особенности воспитательской позиции родителя, согласованность и удовлетворенность участников взаимодействия. Взрослый и детский (подростковый) варианты опросника включают по 60 вопросов и имеют аналогичную структуру.

В опроснике "Взаимодействие родитель-ребенок" (ВРР) для подростков (См. Приложение 1) и их родителей (См. Приложение 2), представлены следующие 10 шкал:

¹ Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб., 2005.

Нетребовательность-требовательность родителя. Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

Мягкость-строгость родителя. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

Автономность-контроль по отношению к ребенку. Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо следствием любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

Эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю. Следует обратить специальное внимание, что эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Такая трактовка этой шкалы вызвана зеркальной формой опросника, по которой дети оценивают свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным с родителем. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к нему ребенка.

Отвержение-принятие ребенка родителем. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием благоприятного развития ребенка,

его самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

Отсутствие сотрудничества-сотрудничество. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такового может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

Несогласие-согласие между ребенком и родителем. Эта шкала тоже описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях. Используя две формы опросника: детскую и взрослую, можно оценить степень согласия не только по этой шкале, но и по всем остальным шкалам, так как расхождения между ними тоже позволяют судить о различиях во взглядах ребенка и родителя на воспитательную ситуацию в семье.

Непоследовательность-последовательность. Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия, в этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т.д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т.п.

Авторитетность родителя. Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. Сравнение с данными ребенка позволяют судить о степени расхождения оценок родительского авторитета. Когда дети дают высокую оценку авторитетности родителя, то чаще всего это означает выраженное положительное отношение к родителю в целом, поэтому показатели по этой

шкале очень важны для диагностики позитивности-негативности отношений ребенка к родителю, как и показатели по следующей — 10-й шкале.

Удовлетворенность отношениями ребенка с родителем. По данным десятой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми, — как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

Применение данной методики будет наиболее эффективно, поскольку результаты её дают представление не только о требовательности и контроле родителей над подростком с его точки зрения, но и позволяют оценить степень принятия и уважения подростка родителями на его взгляд, то есть определить, насколько, с позиции подростка, родители удовлетворяют его потребность в принятии и автономности. Ключ к данной методике представлен в Приложении 12.

Для анализа и интерпретации данных были отобраны следующие методы математической статистики:

Критерий корреляции Спирмена, позволяющий установить связь между двумя наборами переменных, относящимися к шкале порядка. Данный критерий позволит выявить наличие или же отсутствие связи между выраженностью определённых типов мотивации у подростков и их собственной, а также родительской оценкой характеристик детско-родительских отношений внутри групп подростков с различными типами ведущей мотивации.

Непараметрический статистический критерий Краскелл-Уоллиса, позволяющий установить наличие или отсутствие значимых различий по степени выраженности различных типов мотивации у подростков и их собственной, а также родительской оценке характеристик детско-родительских отношений между группами в различными типами ведущей мотивации.

2.3 Анализ и интерпретация полученных результатов исследования мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

При описании полученных результатов было выявлено, что в исследовании приняли участие 60 человек из полных семей и 20 человек из неполных семей, которые заполняли методику И. М. Марковской только относительно матери (см. Рис. 1).

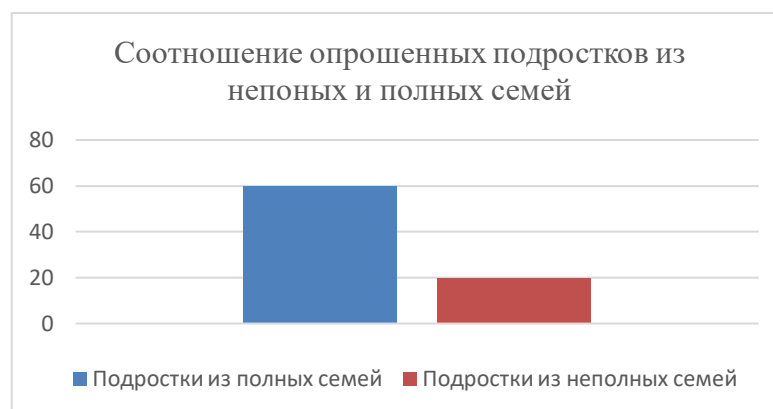


Рис. 1. Соотношение опрошенных подростков из полных и неполных семей.

Проанализировав результаты, полученных в ходе методики ТМД А. Мехрабиана нами было принято решение о выделении в выборке двух крайних групп на основе результатов теста – 25% опрошенных с наименьшими баллами были отнесены к группе с мотивацией избегания неудач, 25% опрошенных с наиболее высокими баллами – к группе с мотивацией достижения успеха. 50% опрошенных, не относящихся к полученным группам, сформировали третью группу, не имеющую ведущего типа мотивации (См. Таблицу 1).

Таблица 1.

Формирование групп с различным типом ведущей мотивации

Тип ведущей мотивации	Количество участников	Диапазон баллов по методике ТДМ
Группа с ведущей мотивацией избегания неудач	20	78-117 баллов
Группа без выраженного типа ведущей мотивации	40	118-140 баллов
Группа с ведущей мотивацией достижения успеха	20	141-192 балла

На основе результатов, полученных в ходе проведения теста мотивации достижения А. Мехрабиана (ТМД) и применения метода выделения крайних групп, было выявлено, что мотивацией избегания неудач обладают большей частью девушки (18,75%), нежели юноши (6,25%), так же как и не имеющие доминирующего типа мотивации (33,75% девушек и 16,25% юношей). В случае с мотивацией достижения успеха, ею обладало больше юношей (17,5%), чем девушек (7,5%) (См. Рис. 2).

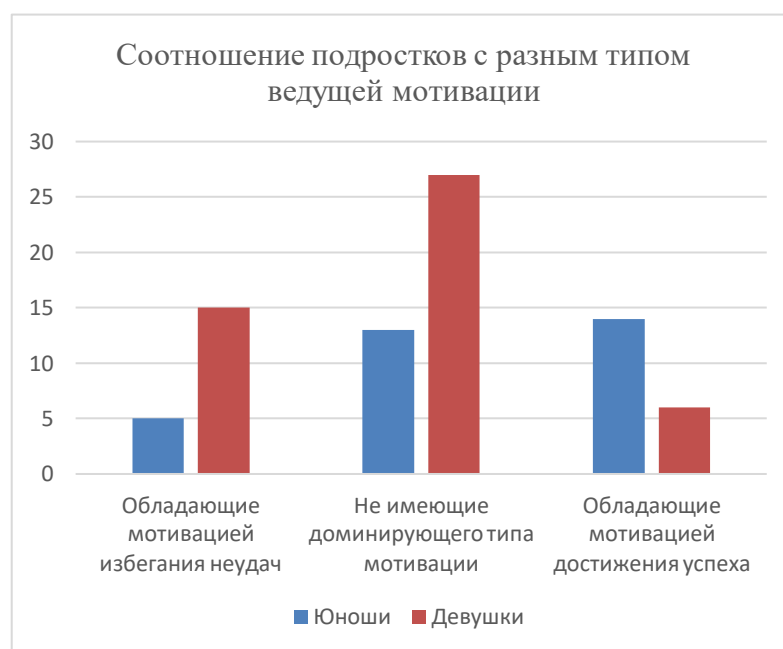


Рис. 2. Соотношение подростков с разным типом ведущей мотивации.

Также на основе проведённой методики, было выявлено, что мотивацией избегания неудач обладали по большей части 17-летние юноши и девушки (13,75%), чем 16-летние (5%) и 18-летние (3,75%), как и не обладающие ведущим типом мотивации – 27,5% опрошенных 17-ти лет, 16,25% опрошенных 16-ти лет и 8,75% совершеннолетних опрошенных (См. Рис. 3). Однако, стоит указать, что мотивацией достижения успеха обладает больше 16-летних (12,5%) участников, чем 17-летних (10%) и 18-летних (2,5%).

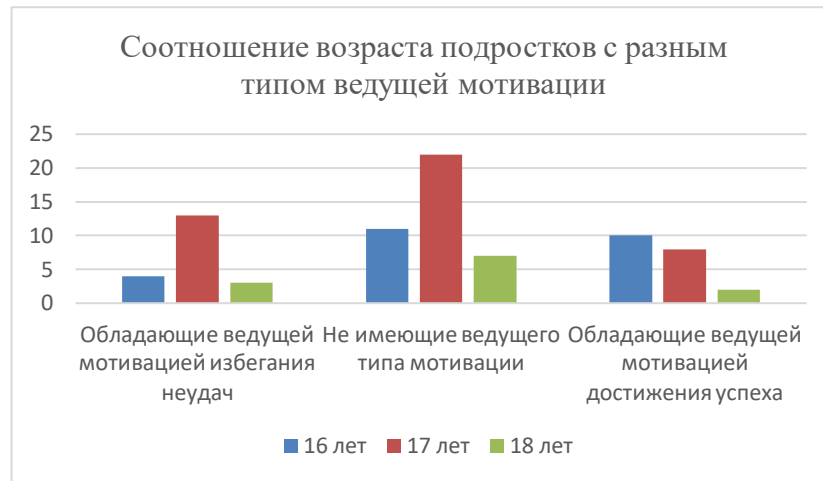


Рис. 3. Соотношение возраста подростков с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской требовательности подростками и самими родителями методики И. М. Марковской ВРР в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 4, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно заметить, что ни одна из групп не выделяется явным отличием, однако стоит отметить, что третья группа наиболее высоко оценивала отцовскую требовательность, в то время как родители в этой группе, наоборот, оценивали себя как наименее требовательные.

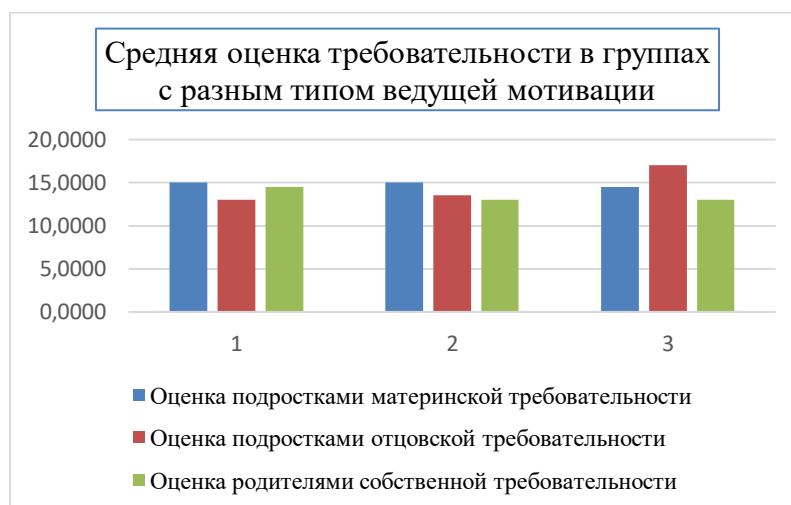


Рис.4. Средняя оценка требовательности в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской строгости подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 5, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что родители оценивают себя как достаточно мягких, в то время как подростки отмечают более высоким уровень отцовской строгости, а в группе без наличия ведущей мотивации наиболее строгой подростки считали мать.

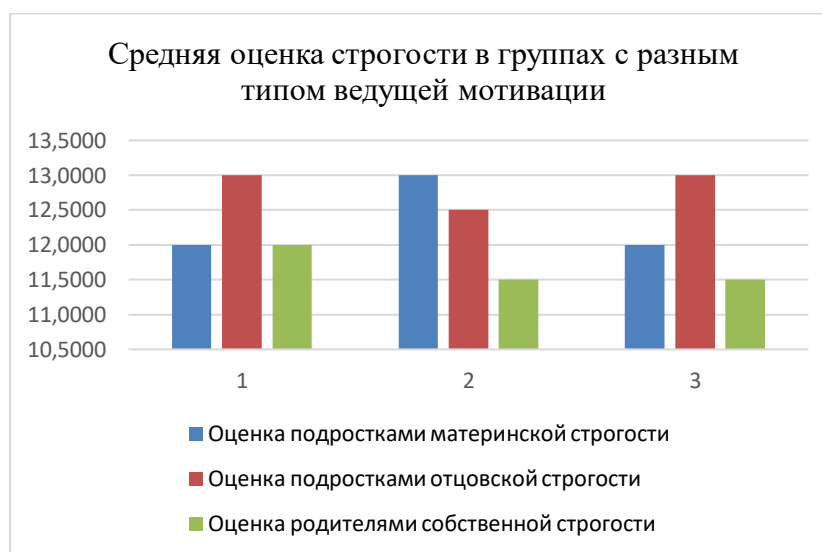


Рис. 5. Средняя оценка строгости в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительского контроля подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 6, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что в первой группе, с ведущей мотивацией избегания неудач, наиболее высоко оценивался материнский контроль подростками, в то время как отцовский и собственный с точки зрения родителей оказался оценен гораздо ниже. Стоит так же отметить, что в третьей группе, с мотивацией достижения успеха, собственный контроль оценивался родителями так же высоко как подростками материнский в первой группе. А оценка подростками

третьей группы материнского и отцовского контроля была ниже, чем с точки зрения родителей.

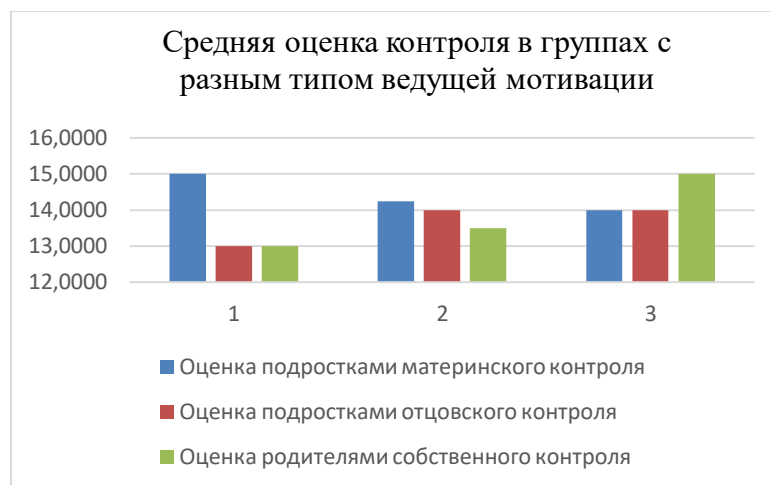


Рис. 6. Средняя оценка контроля в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской близости подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 7, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить отсутствие ярко выраженных различий между группами и внутри групп между оценками подростков и их родителей, что может говорить о достаточно стабильной близости подростков к родителям вне зависимости от ведущего типа мотивации.

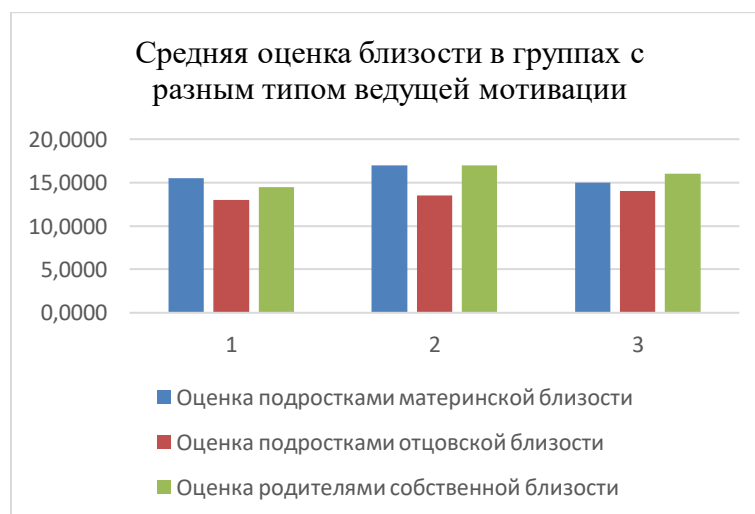


Рис. 7. Средняя оценка близости в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительского принятия подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 8, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить отсутствие ярко выраженных различий между группами и внутри групп между оценками подростков и их родителей, что может говорить о достаточно стабильном принятии подростков родителями вне зависимости от ведущего типа мотивации у подростков.

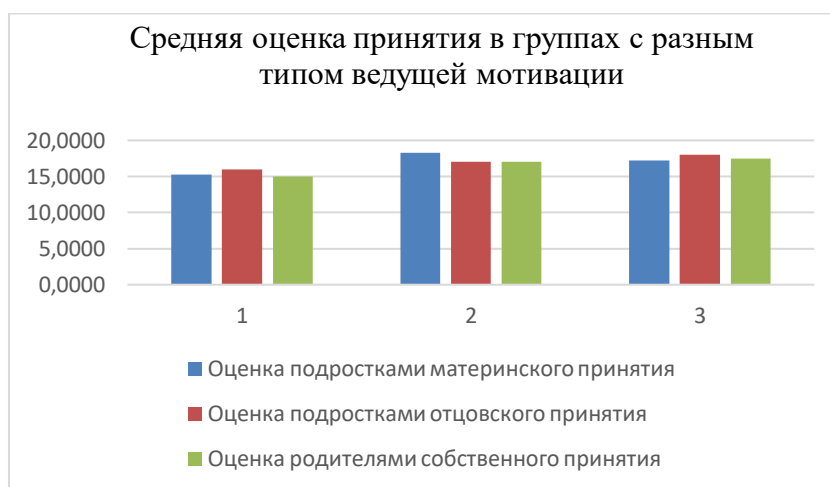


Рис. 8. Средняя оценка принятия в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительского сотрудничества подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 9, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить некоторое возрастание оценки подростками родительского сотрудничества от первой группы к третьей. Это может говорить о большей склонности родителей к сотрудничеству с подростками с более выраженной мотивацией достижения успеха.

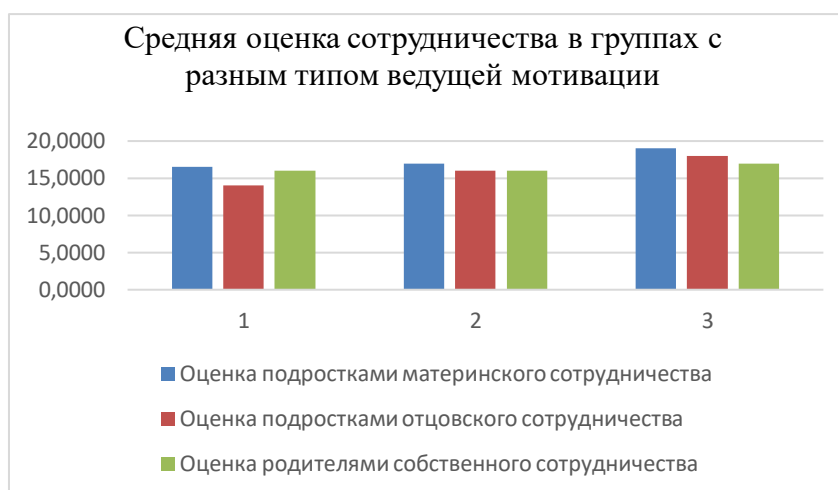


Рис. 9. Средняя оценка сотрудничества в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительского согласия подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 10, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить отсутствие ярко выраженных различий между группами и внутри групп между оценками подростками их родителей, что может говорить о достаточно стабильном согласии подростков с родителями вне зависимости от ведущего типа мотивации у подростков. Однако стоит указать некоторое возрастание оценки родителями собственного согласия от первой группы к третьей, что может обозначать более выраженную склонность к согласию у родителей, чьи дети обладают ведущей мотивацией достижения успеха.

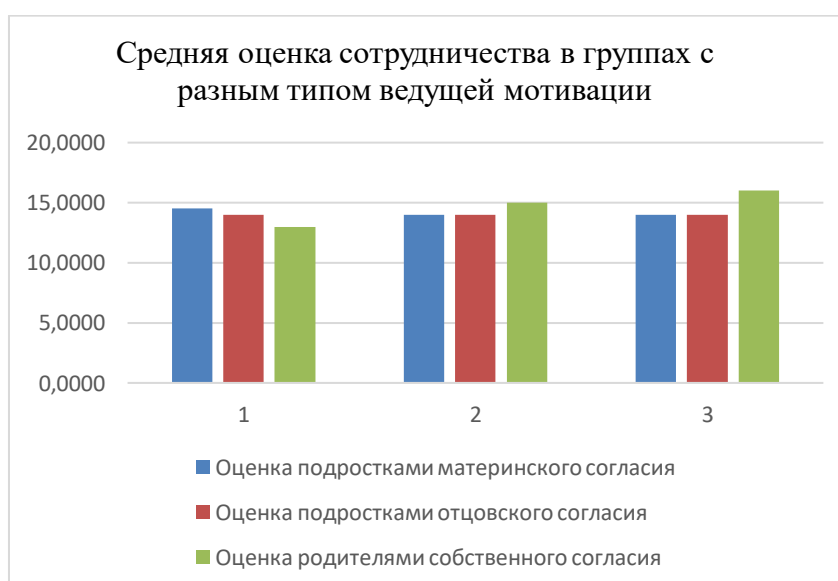


Рис. 10. Средняя оценка сотрудничества в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской последовательности подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 11, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить отсутствие ярко выраженных различий между группами и внутри групп между оценками подростков и их родителей, что может говорить о достаточно стабильной последовательности родителей вне зависимости от ведущего типа мотивации у подростков.

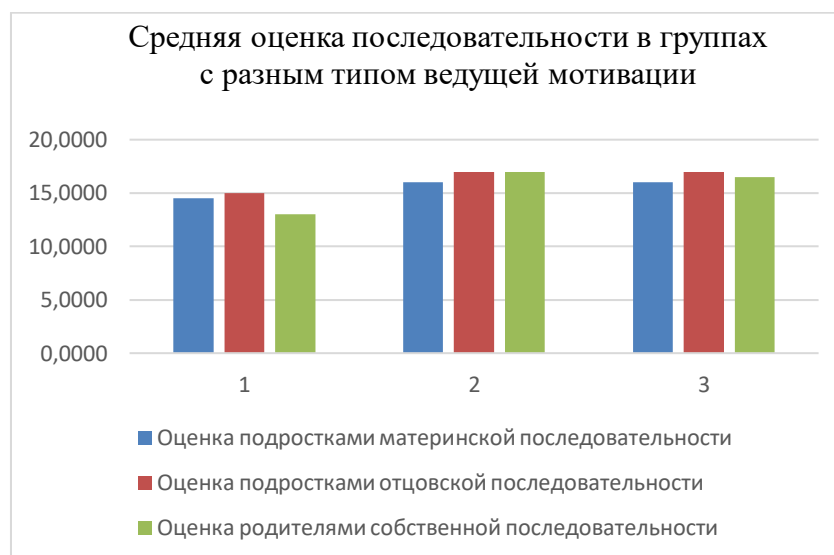


Рис. 11. Средняя оценка последовательности в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской авторитетности подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 12, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить некоторое возрастание оценки подростками отцовской авторитетности от первой группы к третьей, что может говорить о более авторитетном отношении к отцовской фигуре у подростков с мотивацией достижения успеха.

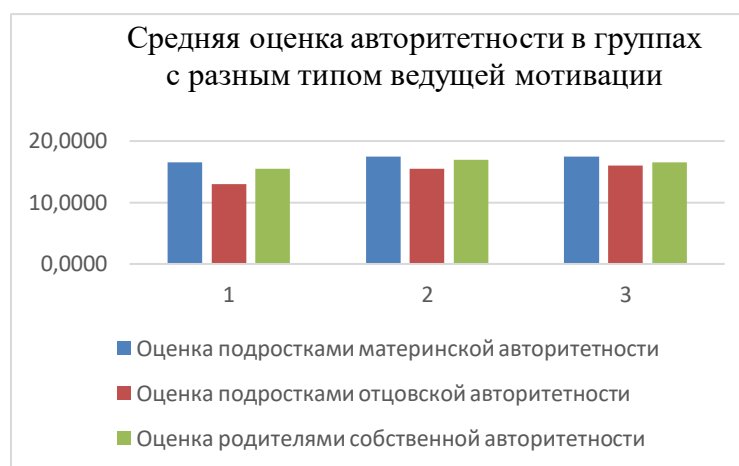


Рис. 12. Средняя оценка авторитетности в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателю оценки родительской авторитетности подростками и самими родителями в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 13, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить некоторое возрастание родительской удовлетворённости отношениями, а также подростковой удовлетворённости отношениями с отцом от первой группе к третьей, что может говорить о большей удовлетворённости родителей с подростками с преобладающей мотивацией достижения успеха.

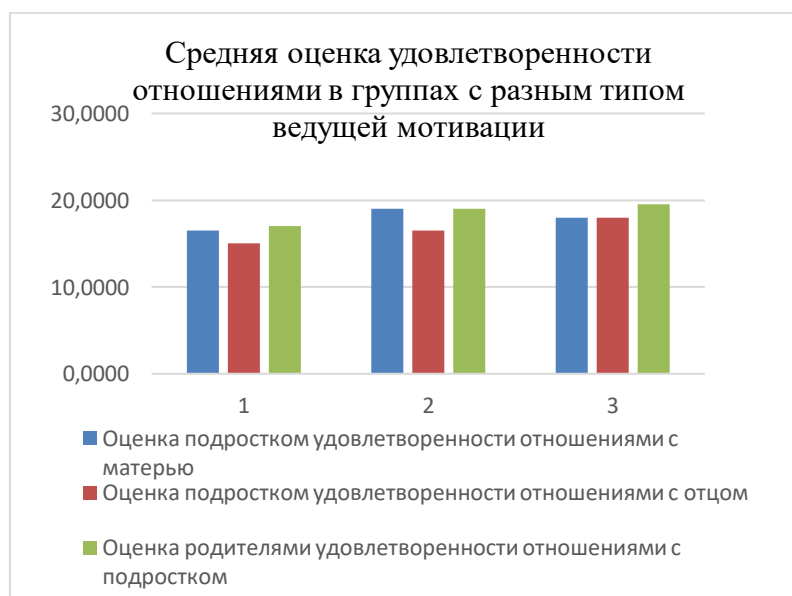


Рис. 13. Средняя оценка удовлетворенности отношениями в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности мотивации познания у подростков по методике диагностики академической мотивации Т. О. Гордеевой в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 14, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что этот тип мотивации наименее выражен у подростков с ведущей мотивацией избегания неудач.



Рис. 14. Средний показатель мотивации познания в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности мотивации достижения у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 15, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что этот тип мотивации становится более выраженным у подростков с ведущей мотивацией достижения успеха.



Рис. 15. Средний показатель мотивации достижения в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности мотивации саморазвития у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 16, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что наиболее этот тип мотивации развит у группы с ведущей мотивацией избегания неудач, в то время как у группы с ведущей мотивацией достижения успеха он выражен несколько меньше.



Рис. 16. Средний показатель мотивации саморазвития в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности мотивации самоуважения у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 17, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что данная мотивация выражена достаточно слабо у всех опрошенных групп, однако у группы с ведущей мотивацией достижения успеха она выражена наиболее слабо.



Рис. 17. Средний показатель мотивации самоуважения в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности интроецированной мотивации у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 18, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что данная мотивация выражена достаточно слабо у всех опрошенных групп, однако у группы с ведущей мотивацией достижения успеха выражена наиболее слабо.



Рис. 18. Средний показатель интроецированной мотивации в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности позитивной экстернальной мотивации у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 19, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения

успеха), можно отметить, что данный тип мотивации наиболее выражен в группе с мотивацией избегания неудач.



Рис. 19. Средний показатель позитивной экстернальной мотивации в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности негативной экстернальной мотивации у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 20, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что данный тип мотивации также наиболее выражен в группах с ведущей мотивацией избегания неудач, что может свидетельствовать о том, что для мотивации данной группы подростков значимую роль играют внешние условия, причем как негативную, так и позитивную роль.



Рис. 20. Средний показатель позитивной экстернальной мотивации в группах с разным типом ведущей мотивации.

По показателям средней выраженности амотивации у подростков в трёх группах с разным типом ведущей мотивации (Рис. 20, где 1 – группа с ведущей мотивацией избегания неудач, 2 – группа, не имеющая ведущей мотивации, 3 – группа с ведущей мотивацией достижения успеха), можно отметить, что она слабо выражена у всех опрошенных, однако стоит указать, что у группы с ведущей мотивацией избегания неудач выражена более, чем у двух других групп.



Рис. 21. Средний показатель амотивации в группах с разным типом ведущей мотивации.

Анализ полученных результатов

Для установления истинности нашей гипотезы о значимости факторов автономности, уважения и принятия, реализуемых во взаимоотношениях с родителями для формирования мотивации достижения успеха в подростковом возрасте, было проведено исследование наличия связей между шкалами методики И. М. Марковской, характеризующими детско-родительские отношения, и шкалами методики Т. О. Гордеевой, характеризующей развитость различных типов мотивации. Для выявления наличия связей внутри выделенных нами трех групп был использован критерий корреляции Спирмена.

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией избегания неудач показали, что существует обратная связь материнской требовательности на взгляд подростков и мотивации саморазвития (коэффициент корреляции $-0,51$), что позволяет предположить, что высокая степень требовательности со стороны матери может препятствовать развитию мотивации саморазвития. Однако была обнаружена прямая связь негативной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции $0,53$) и амотивации (коэффициент корреляции $0,53$) с материнской требовательностью, что может говорить о том, что высокий уровень материнских требований способствует развитию внешней мотивации, подкреплённой негативными чувствами, или же снижению мотивации в целом.

Кроме того, была обнаружена прямая связь между степенью развитости мотивации познания (коэффициент корреляции $0,46$) и степенью согласия матери с подростком в различных ситуациях, что позволяет предположить, что высокий уровень согласия матери с подростком способствует развитию познавательной мотивации у подростка. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение $0,45$ (См. Таблицу 2).

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией избегания неудач.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Позитивная экстернальная мотивация	Негативная экстернальная мотивация	Амотивация
Требовательность	-0,43	-0,38	-0,51	-0,38	0,10	0,26	0,53	0,53
Строгость	0,12	0,36	0,16	0,04	0,29	0,20	0,10	0,03
Контроль	0,16	0,22	0,11	0,09	0,09	0,34	0,37	0,20
Близость	0,29	0,07	0,08	0,32	-0,15	0,01	-0,15	-0,32
Принятие	0,34	0,18	0,24	0,35	0,09	0,00	-0,40	-0,41
Сотрудничество	0,23	0,12	0,13	0,36	0,05	0,28	-0,13	-0,27
Согласие	0,46	0,33	0,37	0,18	-0,25	-0,07	-0,16	-0,28

Последовательность	0,14	-0,07	0,11	0,09	-0,07	-0,16	-0,36	-0,23
Авторитетность	0,14	-0,03	0,11	0,24	-0,03	0,28	0,04	-0,22
Удовлетворённость	-0,01	-0,10	-0,13	0,31	0,22	0,31	0,11	-0,15

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией избегания неудач показали, что существует обратная связь амотивации подростков с показателями степени близости со стороны отца (коэффициент корреляции - 0,53) и его авторитетности в глазах подростка (коэффициент корреляции -0,52). Полученные результаты позволяют предположить, что низкая степень близости подростка с отцом и отсутствие авторитетности фигуры отца для подростка способствуют снижению подростковой мотивации.

Кроме того, была выявлена прямая связь развитости мотивации самоуважения с показателями степени близости со стороны отца (коэффициент корреляции 0,67) и удовлетворенности отношениями с отцом (коэффициент корреляции 0,61), что может свидетельствовать о значимости для развития мотивации самоуважения удовлетворённости подростком отношениями с отцом и высокой степени близости с ним. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,52 (См. Таблицу 3).

Таблица 3.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией избегания неудач.

ШАМ ВРР	Мотивация позна ния	Мотивация достиж ения	Мотивация самора звития	Мотивация самоув ажения	Интрое цирова нная мотива ция	Позитивная экстерн альная мотива ция	Негативная экстерн альная мотивац ия	Амотивация
Требовательность	-0,08	-0,12	-0,34	-0,32	0,25	0,14	0,40	0,21
Строгость	0,10	0,27	-0,17	-0,32	-0,18	-0,31	-0,05	0,11
Контроль	0,28	0,19	0,06	0,25	0,15	0,25	0,34	0,24
Близость	0,37	0,16	0,33	0,67	0,14	0,46	-0,11	-0,53

Принятие	0,39	0,43	0,49	0,45	-0,05	0,15	0,43	-0,32
Сотрудничество	0,26	0,17	0,32	0,26	0,30	-0,02	-0,24	-0,40
Согласие	-0,04	-0,01	-0,02	0,17	0,24	0,38	0,15	-0,17
Последовательность	-0,04	-0,05	0,11	0,26	0,48	0,35	-0,10	-0,33
Авторитетность	0,11	0,15	0,27	0,29	-0,08	0,10	-0,11	-0,52
Удовлетворённость	0,11	0,29	0,36	0,61	0,06	0,24	-0,02	0,46

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией избегания неудач показали, что существует прямая связь между степенью мотивации самоуважения подростков и оценкой родителями собственной степени принятия подростка (коэффициент корреляции 0,46), а также авторитетностью (коэффициент корреляции 0,61) и удовлетворённостью родителей их отношений с подростком (коэффициент корреляции 0,60). Данный результат позволяет предположить, что подросток, обладающий развитой мотивацией самоуважения, способен поддерживать высокую степень близости с родителями, а также сохранять высокий статус авторитетности его родителей.

Кроме того, в ходе корреляционного анализа полученных результатов была выявлена связь между степенью развитости познавательной мотивации подростка и уровнем согласованности с подростком с точки зрения его родителей (коэффициент корреляции 0,52), что позволяет предположить, что родители, склонные к согласованию с подростком планов и действий, способствуют развитию у подростка познавательной мотивации. Также была выявлена прямая связь между удовлетворённостью родителей отношениями с подростком и степенью развитости позитивной экстернальной мотивации у подростков (коэффициент корреляции 0,50). Помимо прочего, было установлено наличие обратной связи между степенью последовательности со стороны родителей и развитостью негативной экстернальной мотивации подростка (коэффициент корреляции -0,55), что может свидетельствовать о том, что низкая степень последовательности со стороны родителей подростка способствует развитию негативной экстернальной мотивации у подростка.

Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,45 (См. Таблицу 4).

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией избегания неудач.

ШАМ ВРР	Моти вация позна ния	Моти вация дости жения	Мотив ация самора звития	Мотива ция самоув ажения	Интроеци рованная мотиваци я	Позити вная экстерн альная мотива ция	Негати вная экстерн альная мотива ция	Амоти вация
Требовате льность	0,18	0,30	0,20	-0,16	0,22	0,13	0,24	0,10
Строгость	0,30	0,34	0,31	-0,20	0,06	0,05	0,15	-0,02
Контроль	0,17	0,17	0,12	-0,02	0,05	0,25	0,40	0,21
Близость	0,35	0,19	0,28	0,30	-0,03	0,09	-0,12	-0,27
Принятие	0,34	0,22	0,32	0,46	0,31	0,34	-0,07	0,21
Сотруднич ество	0,28	0,14	0,27	0,30	0,00	0,30	-0,12	-0,15
Согласие	0,52	0,26	0,42	0,30	-0,06	0,12	-0,36	-0,36
Последова тельность	0,29	0,17	0,35	0,21	-0,13	-0,09	-0,55	-0,33
Авторитет ность	0,24	0,14	0,31	0,61	0,17	0,37	0,02	-0,39
Удовлетво рённость	0,13	0,05	0,17	0,60	0,27	0,50	0,18	-0,17

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией достижения успеха показали, что существует прямая связь между оценкой подростком материнской требовательности и развитостью у подростка мотивации самоуважения (коэффициент корреляции 0,54), а также интроецированной мотивации (коэффициент корреляции 0,54) и негативной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции 0,59), что позволяет предположить, что высокая степень требовательности со стороны матери способствует развитию мотивации самоуважения у подростка, интроецированной мотивации и негативной экстернальной мотивации.

Кроме того, была выявлена обратная связь между оценкой подростком степени сотрудничества со стороны матери и развитием трёх видов внутренней мотивации – познания (коэффициент корреляции $-0,69$), достижения (коэффициент корреляции $-0,54$) и саморазвития (коэффициент корреляции $-0,51$). Данный результат позволяет предположить, что высокая степень материнского сотрудничества с подростком не способствует развитию данных видов мотивации у подростка. Также была обнаружена обратная связь между оценкой подростка степени согласия со стороны матери и познавательной мотивации подростка (коэффициент корреляции $-0,49$). Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение $0,45$ (См. Таблицу 5).

Таблица 5.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией достижения успеха.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуправления	Интроверционная мотивация	Позитивная экстраинтроективная мотивация	Негативная экстраинтроективная мотивация	Амотивация
Требовательность	-0,41	-0,44	-0,26	0,54	0,54	0,20	0,59	0,23
Строгость	0,14	0,17	0,32	0,19	0,14	-0,20	0,31	-0,03
Контроль	-0,19	-0,30	-0,29	0,03	0,15	0,43	0,22	0,42
Близость	-0,40	-0,25	-0,17	0,35	0,16	0,39	0,11	0,30
Принятие	-0,13	-0,10	-0,17	-0,11	-0,10	0,05	-0,27	-0,03
Сотрудничество	-0,69	-0,54	-0,51	0,16	0,15	0,38	0,18	0,12
Согласие	-0,49	-0,28	-0,23	0,18	0,05	0,10	0,10	-0,09
Последовательность	0,04	0,06	-0,03	0,04	-0,35	-0,37	-0,31	-0,03
Авторитетность	-0,14	-0,24	-0,26	0,24	0,22	0,07	0,11	0,11
Удовлетворённость	-0,23	-0,35	-0,43	0,27	0,12	0,31	-0,08	0,03

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией достижения успеха показали, что существует обратная связь оценки

подростком степени принятия со стороны отца со степенью развитости мотивации саморазвития у подростка (коэффициент корреляции $-0,52$), а также прямая связь со степенью развитости у подростка позитивной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции $0,58$). Данный результат позволяет предположить, что высокая степень близости со стороны отца способствует развитию у подростка позитивной экстернальной мотивации, однако препятствует развитию мотивации саморазвития.

Также была установлена прямая связь между развитостью интернальной мотивации у подростка и его оценкой отцовской авторитетности (коэффициент корреляции $0,53$), что позволяет предположить, что высокий уровень отцовской авторитетности у подростка способствует развитию интернальной мотивации у подростка. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение $0,50$ (См. Таблицу 6).

Таблица 6.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией достижения успеха.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуправления	Интроецированная мотивация	Позитивная экстернальная мотивация	Негативная экстернальная мотивация	Амотивация
Требовательность	0,03	-0,28	-0,16	0,49	0,34	0,37	0,43	0,25
Строгость	0,25	0,36	0,47	0,00	0,16	0,28	0,21	-0,09
Контроль	0,28	0,01	0,09	-0,04	0,13	0,25	-0,18	-0,20
Близость	-0,11	-0,41	-0,39	0,15	0,34	0,45	-0,03	-0,09
Принятие	-0,11	-0,42	-0,52	-0,06	0,29	0,58	0,04	-0,20
Сотрудничество	0,16	-0,11	-0,14	0,07	0,32	0,22	-0,12	-0,42
Согласие	-0,03	-0,07	-0,10	0,01	0,23	0,21	-0,28	-0,10
Последовательность	0,25	0,06	0,06	0,01	-0,13	0,03	-0,39	-0,36
Авторитетность	0,47	0,13	0,26	0,38	0,53	0,28	-0,04	-0,23

Удовлетворённость	-0,06	-0,44	-0,39	0,29	0,44	0,29	0,30	-0,31
-------------------	-------	-------	-------	------	------	------	------	-------

Результаты анализа данных в группе подростков с мотивацией достижения успеха показали, что существует прямая связь между оценкой родителями собственной близости к подростку и степенью развитости у подростка мотивации самоуважения (коэффициент корреляции 0,59), а также интроецированной мотивации (коэффициент корреляции 0,53), позитивной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции 0,62) и негативной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции 0,52). Данный результат позволяет предположить, что высокая степень родительской близости способствует развитию не только внутренних типов мотивации, но и внешних, экстернальных, как позитивных, так и негативных.

Также была обнаружена обратная связь родительской оценки собственной степени сотрудничества с подростком с уровнем развития трех видов внутренней мотивации у подростка – познания (коэффициент корреляции -0,75), достижения (коэффициент корреляции -0,68) и саморазвития (-0,65), и прямая связь с уровнем развития негативной экстернальной мотивации (коэффициент корреляции 0,46). Данные результаты могут свидетельствовать о том, что высокая степень сотрудничества родителей с подростком затрудняет развитие внутренней мотивации, однако способствует развитию негативной экстернальной мотивации. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,45 (См. Таблицу 7).

Таблица 7.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе с мотивацией достижения успеха.

ШАМ	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная	Позитивная экстернальная	Негативная экстернальная	Амотивация
-----	--------------------	----------------------	------------------------	------------------------	------------------	--------------------------	--------------------------	------------

ВРР					мотива ция	я мотива ция	я мотива ция	
Требовательность	-0,18	-0,12	-0,02	0,02	0,01	0,01	-0,08	0,27
Строгость	0,23	0,20	0,18	-0,11	-0,11	-0,38	0,06	0,13
Контроль	0,16	0,00	-0,10	-0,21	-0,23	0,19	-0,26	0,23
Близость	-0,43	-0,37	-0,34	0,59	0,53	0,62	0,51	0,31
Принятие	-0,15	-0,12	-0,17	-0,09	-0,06	0,08	-0,26	-0,16
Сотрудничество	-0,75	-0,68	-0,65	0,24	0,30	0,35	0,46	0,30
Согласие	-0,44	-0,35	-0,37	-0,28	-0,26	-0,05	-0,06	0,24
Последовательность	-0,02	-0,02	-0,22	0,09	-0,22	-0,12	-0,24	-0,01
Авторитетность	0,03	-0,16	-0,18	0,48	0,37	0,58	0,11	0,09
Удовлетворённость	-0,30	-0,34	-0,32	0,32	0,12	0,22	0,14	-0,11

Результаты анализа данных в группе подростков, у которых не выявлена ведущая мотивация, показали, что существует прямая связь между оценкой подростками степени материнской последовательности и развитостью у подростков мотивации достижения (коэффициент корреляции 0,33). Также была обнаружена обратная связь между оценкой подростками степени материнской согласованности и развитостью мотивации самоуважения (коэффициент корреляции -0,34), что позволяет предположить, что низкий уровень согласованности между подростком и матерью не способствует развитию у него мотивации самоуважения.

Помимо этого, была обнаружена прямая связь развитости у подростков позитивной экстернальной мотивации с оценкой подростками материнского контроля (коэффициент корреляции 0,53) и авторитетности матери (коэффициент корреляции 0,38), что дает возможность предположить, что высокая степень авторитетности матери для подростка и высокий уровень контроля с её стороны способствуют развитию внешней мотивации у подростка, обусловленной уважением к родителям.

Также была выявлена прямая связь степени развитости негативной экстернальной мотивации подростка с оценкой материнской строгости

(коэффициент корреляции 0,32) и контроля с её стороны (коэффициент корреляции 0,36). Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,31 (См. Таблицу 8).

Таблица 8.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе, не имеющей ведущего типа мотивации.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Позитивная экстернальная мотивация	Негативная экстернальная мотивация	Амотивация
Требовательность	-0,22	-0,22	-0,16	-0,03	0,10	0,26	0,27	0,08
Строгость	-0,15	-0,08	-0,05	0,14	0,24	0,24	0,32	-0,08
Контроль	0,09	0,11	0,17	0,19	0,15	0,53	0,36	-0,06
Близость	0,23	0,26	0,16	0,09	0,13	0,07	-0,03	-0,21
Принятие	0,30	0,28	0,25	0,07	-0,07	-0,13	-0,29	-0,11
Сотрудничество	0,19	0,19	0,19	0,12	-0,01	-0,05	-0,08	-0,01
Согласие	0,11	0,00	-0,13	-0,34	-0,05	-0,15	-0,28	0,01
Последовательность	0,26	0,33	0,11	0,11	0,05	-0,10	-0,21	-0,24
Авторитетность	0,17	0,06	0,03	0,22	0,19	0,38	0,23	-0,15
Удовлетворённость	0,17	0,11	0,05	0,03	0,19	0,05	-0,02	-0,18

Результаты анализа данных в группе подростков, у которых не выявлена ведущая мотивация, показали, что существует прямая связь развитости интроецированной мотивации у подростка с его оценкой степени близости (коэффициент корреляции 0,48) и согласованности (коэффициент корреляции 0,39) со стороны отца. Полученный результат дает возможность предположить высокую значимость для развития интроецированной мотивации подростка отцовской близости и согласованности с подростком.

Помимо этого, были обнаружены прямые связи развитости позитивной экстернальной мотивации подростка с его оценкой отцовской

требовательности (коэффициент корреляции 0,42), контроля (коэффициент корреляции 0,40), а также авторитетности (коэффициент корреляции 0,57) и удовлетворенности подростком его отношений с отцом (коэффициент корреляции 0,40).

Кроме того была установлена прямая связь между степенью выраженности негативной экстернальной мотивации у подростка с его оценкой авторитетности отца (коэффициент корреляции 0,51), что позволяет предположить, что высокая степень авторитетности фигуры отца для подростка может способствовать развитию как позитивной, так и негативной экстернальной мотивации у подростка. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,36 (См. Таблицу 9).

Таблица 9.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе, не имеющей ведущего типа мотивации.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Позитивная экстернальная мотивация	Негативная экстернальная мотивация	Амотивация
Требовательность	-0,08	0,07	0,10	0,12	0,25	0,42	0,30	0,02
Строгость	-0,14	-0,10	-0,10	-0,06	-0,17	-0,11	-0,08	-0,03
Контроль	-0,21	-0,06	0,01	0,13	0,15	0,40	0,26	0,03
Близость	-0,09	0,05	-0,04	0,05	0,48	0,25	0,27	-0,07
Принятие	0,07	0,20	0,13	0,10	0,05	0,11	-0,02	-0,04
Сотрудничество	-0,10	0,05	0,02	0,15	0,24	0,28	0,28	0,07
Согласие	0,11	0,13	0,11	0,17	0,39	0,18	0,17	-0,08
Последовательность	0,22	0,26	0,18	0,08	-0,16	-0,01	-0,08	-0,17
Авторитетность	-0,23	-0,14	-0,06	0,23	0,29	0,57	0,51	-0,12
Удовлетворённость	-0,11	0,07	0,08	0,15	0,32	0,40	0,24	-0,06

Результаты анализа данных в группе подростков, у которых не выявлена ведущая мотивация, показали, что существует обратная связь выраженности у подростка познавательной мотивации с оценкой родителями собственной требовательности к нему (коэффициент корреляции $-0,37$) и прямая связь – с оценкой родителями степени принятия подростка (коэффициент корреляции $0,38$). Данный результат позволяет предположить, что высокий уровень родительской требовательности может негативно сказаться на развитии познавательной мотивации у подростка, в то время как высокий уровень принятия способствовать её развитию.

Кроме того, было обнаружено несколько связей выраженности у подростка мотивации достижения и оценкой родителями собственной требовательности (коэффициент корреляции $-0,32$), уровня принятия подростка (коэффициент корреляции $0,46$), степени сотрудничества (коэффициент корреляции $0,36$) и собственной последовательности в его воспитании (коэффициент корреляции $0,34$).

Также была обнаружена прямая связь между развитостью мотивации саморазвития у подростка и оценкой родителями собственной степени принятия подростка (коэффициент корреляции $0,39$) и уровня сотрудничества (коэффициент корреляции $0,32$) с ним. Данный результат позволяет предположить, что высокая степень принятия подростка его родителями и стремление их к сотрудничеству способствует развитию мотивации саморазвития у подростка.

Помимо этого была выявлена прямая связь между позитивной экстернальной мотивацией подростка и оценкой родителями собственной авторитетности в его глазах (коэффициент корреляции $0,41$), что может свидетельствовать о том, что высокий уровень авторитетности родителей способствует развитию внешней мотивации подростка, обусловленной уважением к родителям.

Также была выявлена обратная связь между выраженностью негативной экстернальной мотивации подростка и оценкой его родителями собственной

согласованности (коэффициент корреляции-0,32), что может говорить о том, что низкая степень согласованности подростка с родителями способствует развитию негативной внешней мотивации у подростка, обусловленной желанием избежать проблем со взрослыми. Выделенные нами связи являются значимыми, поскольку их коэффициенты превысили критическое значение 0,31 (См. Таблицу 10).

Таблица 10.

Результаты корреляционного анализа результатов методик ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой и ВРР И. М. Марковской в группе, не имеющей ведущего типа мотивации.

ШАМ ВРР	Мотивация познания	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Позитивная экстерналиная мотивация	Негативная экстерналиная мотивация	Амотивация
Требовательность	-0,37	-0,32	-0,21	-0,15	-0,10	0,07	0,15	0,16
Строгость	-0,05	-0,18	-0,10	0,03	-0,03	0,03	0,02	-0,16
Контроль	0,09	0,03	0,12	0,12	-0,07	0,16	0,09	-0,09
Близость	0,20	0,22	0,15	0,19	0,14	0,20	0,15	-0,08
Принятие	0,38	0,46	0,39	0,28	0,07	0,29	-0,05	-0,15
Сотрудничество	0,28	0,36	0,32	0,22	0,14	0,09	-0,04	-0,08
Согласие	0,26	0,20	0,04	-0,06	0,11	-0,21	-0,32	-0,20
Последовательность	0,28	0,34	0,16	0,20	0,16	-0,11	-0,21	-0,10
Авторитетность	0,21	0,19	0,24	0,21	0,14	0,41	0,28	-0,06
Удовлетворённость	0,18	0,25	0,10	0,23	0,15	0,13	-0,04	-0,20

Помимо этого, для уточнения значимости факторов автономности и уважения, реализуемых во взаимоотношениях с родителями для формирования ведущей мотивации достижения успеха в подростковом возрасте было проведено исследование наличия различий между группами с различными типами ведущей мотивации по показателям шкал методики И. М. Марковской, характеризующими детско-родительские отношения, и шкал

методики Т. О. Гордеевой, характеризующей развитость различных типов мотивации. Для выявления наличия различий между группами использовался непараметрический статистический критерий Краскелл-Уоллиса.

Результаты сравнения данных, полученных в ходе проведения методики И. М. Марковской, во всех трёх группах позволил установить отсутствие различий в подростковой оценке родительского взаимоотношения с ними (См. Таблицу 11 и Таблицу 12), так как эмпирические значения превысили критическое значение 0,05.

Таблица 11.

Результаты сравнения полученных результатов методики И. М. Марковской между группами по параметру оценки подростками взаимоотношений с матерью.

Шкалы методики ВРР И. М. Марковской	Среднее группы с ведущей мотивацией избегания неудач	Среднее группы без наличия ведущей мотивации	Среднее группы с ведущей мотивацией достижения успеха	Значение критерия	Уровень значимости критерия
Требовательность	14,55	14,80	14,60	0,153	0,93
Строгость	12,15	12,88	12,75	0,623	0,73
Контроль	14,15	14,20	13,55	0,666	0,72
Близость	16,00	16,78	15,40	1,808	0,41
Принятие	15,80	17,25	15,40	1,369	0,50
Сотрудничество	16,40	16,70	17,95	1,027	0,60
Согласие	14,30	14,63	14,10	0,290	0,87
Последовательность	13,95	16,92	16,05	5,615	0,06
Авторитетность	15,95	16,75	16,05	0,389	0,87
Удовлетворённость	16,60	18,40	18,20	1,958	0,38

Таблица 12.

Результаты сравнения полученных результатов методики И. М. Марковской между группами по параметру оценки подростками взаимоотношений с отцом.

Шкалы методики ВРР И. М. Марковской	Среднее группы с ведущей мотивацией избегания неудач	Среднее группы без наличия ведущей мотивации	Среднее группы с ведущей мотивацией достижения успеха	Значение критерия	Уровень значимости критерия
-------------------------------------	--	--	---	-------------------	-----------------------------

Требовательность	13,93	13,37	15,53	2,594	0,27
Строгость	13,20	13,83	13,47	0,086	0,96
Контроль	13,40	13,68	13,33	0,153	0,93
Близость	12,60	14,20	14,33	1,108	0,58
Принятие	14,97	16,48	16,93	2,033	0,36
Сотрудничество	13,40	14,83	16,73	2,926	0,23
Согласие	15,20	13,77	14,73	1,420	0,49
Последовательность	15,93	16,73	16,33	0,151	0,93
Авторитетность	14,33	14,30	15,13	0,371	0,83
Удовлетворённость	15,00	15,53	17,93	2,188	0,34

Результаты сравнения данных, полученных в ходе проведения методики И. М. Марковской, во всех трёх группах позволили установить наличие статистически значимого различия по показателю оценки родителями собственной последовательности, так как эмпирические значения не превысили критического значения 0,05. Данный результат позволяет предположить, что существует объективная разница последовательности родителей во взаимоотношениях с подростками с разной ведущей мотивацией (См. Таблицу 13).

Таблица 13.

Результаты сравнения полученных результатов методики И. М. Марковской между группами по параметру оценки родителями собственных взаимоотношений с подростками.

Шкалы методики ВРР И. М. Марковской	Среднее группы с ведущей мотивацией избегания неудач	Среднее группы без наличия ведущей мотивации	Среднее группы с ведущей мотивацией достижения успеха	Значение критерия	Уровень значимости критерия
Требовательность	13,60	13,63	13,30	0,149	0,93
Строгость	12,85	11,73	12,20	0,709	0,70
Контроль	13,45	13,99	13,93	1,315	0,52
Близость	15,60	15,95	15,20	0,872	0,65
Принятие	15,30	16,29	17,43	3,706	0,16
Сотрудничество	16,60	16,15	17,15	0,777	0,68
Согласие	13,05	13,98	14,65	4,874	0,09
Последовательность	13,05	16,50	15,85	7,084	0,03
Авторитетность	15,65	15,95	16,20	0,049	0,98
Удовлетворённость	17,15	18,28	18,90	1,473	0,48

Результаты сравнения данных, полученных в ходе проведения методики Т. О. Гордеевой, во всех трёх группах позволили установить наличие статистически значимых различий по показателям выраженности мотивации достижений и негативной экстернальной мотивации (См. Таблицу 14), так как эмпирические значения не превысили критического значения 0,05. Полученные результаты могут говорить о том, что существует разница выраженности этих типов мотивации между группами с различным типом ведущей мотивации.

Таблица 14.

Результаты сравнения полученных результатов методики Т. О. Гордеевой между группами по параметру выраженности различных типов мотивации.

Шкалы методики ШАМ-Ш Т. О. Гордеевой	Среднее группы с ведущей мотивацией избегания неудач	Среднее группы без наличия ведущей мотивации	Среднее группы с ведущей мотивацией достижения успеха	Значение критерия	Уровень значимости критерия
Мотивация познания	3,20	3,58	3,70	1,110	0,57
Мотивация достижения	2,86	3,21	3,83	7,074	0,03
Мотивация саморазвития	3,39	3,58	3,88	0,515	0,77
Мотивация самоуважения	3,11	3,18	2,89	1,275	0,53
Интернальная мотивация	2,76	2,99	2,51	2,321	0,31
Позитивная экстернальная мотивация	2,86	2,50	2,13	2,754	0,25
Негативная экстернальная мотивация	3,46	2,63	2,61	7,668	0,02
Амотивация	2,86	2,35	1,96	4,892	0,87

Описание полученных данных позволяет отметить, что подростки, обладающие мотивацией достижения успеха, оценивают отцовскую требовательность, близость, принятие со стороны отца, а также его

авторитетность, удовлетворённость отношениями с отцом выше, чем подростки из двух других групп. Стоит отметить, что подростки, обладающие мотивацией избегания неудач, оценивают эти показатели наиболее низко. Однако именно эти подростки наиболее высоко оценивают контроль со стороны матери, в то время как подростки, обладающие мотивацией достижения успеха, оценивают его наиболее низко. Наиболее высоко, в отличие от двух других групп подростков, оценивают материнскую строгость, а также её близость к ним и её принятие подростки, не имеющие ведущей мотивации. Говоря о родительской оценке собственных характеристик, можно отметить, что родители подростков, обладающих мотивацией достижения успеха, наиболее высоко оценивают собственный контроль подростка, а также степень согласия с ним. Кроме того, они больше остальных родителей удовлетворены отношениями с подростками. Данные характеристики родители подростков, обладающих мотивацией избегания неудач, оценили наиболее низко.

Однако, статистическая обработка данных показала, что между тремя выделенными группами не существует значимых различий в оценке подростками родительских характеристик воспитания. Существенные различия были обнаружены в оценке родителями собственной последовательности. Наиболее высоко оценивали свою последовательность родители подростков, не имеющих ведущего типа мотивации.

Также описание полученных данных позволяет указать на то, что у подростков, обладающих ведущей мотивацией достижения успеха мотивации познания и достижения выражены наиболее ярко, в то время как у подростков, обладающих ведущей мотивацией избегания неудач данные виды мотивации выражены наиболее слабо. Однако все остальные типы мотивации, а также отсутствие мотивации, наиболее ярко выражены именно в этой группе подростков, в то время как подростки с ведущей мотивацией достижения успеха отличаются наиболее слабой выраженностью данных типов мотивации.

Статистическая обработка данных выявила, что существуют существенные различия между тремя группами подростков по выраженности мотивации достижений и негативной экстернальной мотивации. Наиболее ярко выявлена мотивация достижений у подростков, соответственно, с мотивацией достижений успеха. В то время как негативная экстернальная мотивация наиболее ярко выражена у подростков с ведущей мотивацией избегания неудач, что может говорить о том, что подростки данной группы наиболее сильно мотивированы тем, чтобы избежать трудностей и проблем со взрослыми и неудачи для них имеют скорее внешний характер – наказания, санкции со стороны родителей и учителей, а не внутренний – стыд, неудовлетворённость собой.

Также, при статистической обработке данных обеих методик, было выявлено, что у подростков, обладающих ведущей мотивацией избегания неудач, при низкой материнской требовательности и в то же время высокой степени принятия подростка с её стороны у подростков возрастает выраженность мотивации познания и саморазвития и снижается негативная внешняя мотивация, связанная с желанием избежать проблем со взрослыми, а также полное отсутствие мотивации.

Кроме того, обнаружилось, что у подростков с ведущей мотивацией избегания неудач возрастает мотивация самоуважения при высокой степени близости с отцом, а также удовлетворённости отношениями с ним, в то время как низкая степень близости с отцом и его низкая авторитетность повышают выраженность амотивации у подростков этой группы.

Говоря о родителях подростков, было отмечено, что чем выше родители оценивали такие свои характеристики как принятие подростка, согласие с ним, собственную авторитетность, а также удовлетворённость отношениями с подростком, тем сильнее проявлялись у подростков мотивация познания, мотивация самоуважения и позитивная экстернальная мотивация, связанная со стремлением подростка добиться принятия и уважения со стороны родителей, в то время как низкая степень родительской последовательности повышала

выраженность негативной экстернальной мотивацией, связанной со стремлением подростка избежать санкций со стороны взрослых.

В группе подростков с ведущей мотивацией достижения успеха было обнаружено, что высокая степень материнской требовательности повышает выраженность у подростков мотивации самоуважения, негативной экстернальной мотивации и интроецированной мотивации, связанной с нежеланием испытывать стыд за свои неудачи. Высокая же степень сотрудничества и согласия со стороны матери оказалась связанной с низким уровнем у подростков выраженности мотиваций достижения, познания и саморазвития.

Также в этой группе была выявлена связь подростковой мотивации с некоторыми отцовскими характеристиками. Высокая степень отцовской близости оказалась связанной с низким уровнем мотивации саморазвития и высоким уровнем позитивной экстернальной мотивации у подростков. Кроме того, было обнаружено, что чем выше оценивалась подростками авторитетность отца, тем выше была у подростков выражена интернальная мотивация.

Говоря о родителях подростков с ведущей мотивацией достижения успеха, необходимо указать на наличие нескольких выявленных связей. Чем выше родители оценивали собственную близость к подростку, тем выше были выражены у подростка следующие типы мотивации: мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, а также позитивная и негативная формы экстернальной мотивации. Помимо этого, было обнаружено, что чем выше родители оценивали собственную степень сотрудничества с подростком, чем слабее у него были выражены мотивации достижения, познания и саморазвития, однако тем выше была выражена негативная экстернальная мотивация, связанная со стремлением избежать санкций со стороны взрослых.

Обобщая всё указанное выше, можно сделать выводы о том, что не существует значимых различий в оценках подростками взаимодействия со своими родителями, в то время как родители по-разному оценивают свою

последовательность во взаимодействии с подростками, у которых выражены разные типы ведущей мотивации. Однако, стоит указать на то, что внутри групп существуют различные, несхожие между собой связи отдельных характеристик взаимодействия родителей с подростками и выраженности различных типов мотивации.

Заключение

Целью нашего исследования было изучить особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте.

Подростковый возраст — время стремительных перемен в развитии человека, когда меняются не только физиологические параметры, но происходит мощное развитие личности, что находит яркое отражение в поведении подростка. Он открывает для себя ряд новых социальных ролей, среди которых ему предстоит найти свою собственную, новых видов деятельности и общественных функций, испытывая сильное желание принять участие в окружающей жизни как взрослый человек. Этому способствует развитие когнитивных способностей, эмоциональной и мотивационной сфер, а также личностных качеств и самосознания. С другой стороны, окружающий мир относится к подростку двойственно, вследствие чего ему трудно идентифицировать себя с константной ролью в обществе.

В ходе нашего исследования мы, изучая работы зарубежных и отечественных психологов, выделили определение мотивации достижения. Мотивация достижения понимается как мотивация, направленная на лучшее из возможных выполнение любой деятельности, которая ориентирована на достижение некоторого результата, который можно оценить как успешный или не успешный, сравнить со стандартами оценки.

Рассматривая особенности мотивации достижения в подростковом возрасте, можно выделить следующие факторы, формирующие ведущую мотивацию, такие как уважение и принятие со стороны значимых ровесников и взрослых, а также автономность и самостоятельность в принятии решений. В подростковом возрасте наличие этих факторов во многом обеспечивают родители и взаимоотношения подростка с ними.

Для данного исследования, основанного на идеях Т. О. Гордеевой, была сформулирована гипотеза о том, что мотивация достижения успеха в подростковом возрасте включает в себя факторы автономности и уважения, реализуемые во взаимоотношениях с родителями.

В нашем исследовании приняли участие 80 подростков в возрасте от 16 до 18 лет, из которых было 32 юноши и 48 девушек.

Для проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы, выбранные в соответствии с теоретико-методологическими основами исследования: методика «Тест мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, методика диагностики академической мотивации (ШАМ-Ш) Т. О. Гордеевой и методика И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок».

По результатам исследования нами были получены следующие данные:

Анализ результатов методики И. М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок», позволил сделать вывод о том, что у подростков с различным типом ведущей мотивации не существует значимых различий в оценке родительского взаимодействия с ними. Подростки из разных групп схоже оценивали требовательность, строгость, близость, степень принятия, степень согласия, склонность к сотрудничеству, авторитетность и последовательность своих родителей, а также удовлетворённость отношениями с ними. Можно выразить предположение, что подростки, вне зависимости от типа ведущей мотивации, воспринимают своих родителей в схожих чертах.

Однако стоит отметить, что у родителей подростков, проходивших эту же методику, существует значимое различие оценки собственной последовательности во взаимоотношениях с подростками. Родители подростков, не имеющих ведущего типа мотивации, наиболее высоко оценили собственную последовательность, в то время как родители подростков с ведущей мотивацией избегания неудач – наиболее низко. Это позволяет предположить, что наиболее нестабильные во взаимоотношениях с подростком родители не способны предоставить подростку необходимые для развития мотивации достижения успеха автономию и уважение, то наказывая, то поощряя за одни и те же поступки, то позволяя, то запрещая одни и те же инициативы со стороны подростка.

Также, анализ данных методики диагностики академической мотивации Т. О. Гордеевой позволил выявить существенные различия между группами подростков с различным ведущим типом мотивации по выраженности мотивации достижений и негативной экстернальной мотивации. Наиболее ярко выявлена мотивация достижений у подростков, соответственно, с мотивацией достижений успеха. В то время как негативная экстернальная мотивация наиболее ярко выражена у подростков с ведущей мотивацией избегания неудач, что может говорить о том, что подростки данной группы наиболее сильно мотивированы тем, чтобы избежать трудностей и проблем со взрослыми и неудачи для них имеют скорее внешний характер – наказания, санкции со стороны родителей и учителей.

Исходя из полученных данных исследования нами было выяснено, что у подростков с разной ведущей мотивацией разные типы внутренней и внешней мотивации связаны с разными характеристиками взаимодействия с родителями.

Анализ данных в группе подростков с ведущей мотивацией избегания неудач позволил сформулировать следующие выводы:

Было обнаружено, что высокая степень требовательности со стороны матери может препятствовать развитию мотивации саморазвития. В то же время высокий уровень материнских требований способствует развитию внешней мотивации, подкреплённой негативными чувствами, или же снижению мотивации в целом. Однако, высокий уровень согласия матери с подростком способствует развитию познавательной мотивации у подростка.

Касательно взаимодействия подростков данной группы с отцом, обнаружилось, что низкая степень близости подростка с отцом и отсутствие авторитетности фигуры отца для подростка способствуют снижению подростковой мотивации. Однако, было выявлено, что для развития мотивации самоуважения значима степень удовлетворённости подростком отношениями с отцом и высокой степени близости с ним.

Относительно взгляда родителей на взаимоотношения с подростками было обнаружено, что родители подростков, обладающих выраженной мотивацией самоуважения, поддерживают высокую степень близости с подростками, а также сохраняют высокий статус своей авторитетности. Также, оказалось, что родители, склонные к согласию с подростком, способствуют повышению выраженности у подростка познавательной мотивации, а чем более родители удовлетворены отношениями с подростком, тем более у него выявлена мотивация, связанная с желанием поощрения со стороны взрослых. Помимо прочего, было установлено, что низкая степень последовательности со стороны родителей подростка способствует выраженности негативной экстернальной мотивации у подростка, связанной со стремлением избежать санкций со стороны взрослых.

Анализ данных в группе подростков с ведущей мотивацией достижения успеха позволил сформулировать следующие выводы:

Высокая степень требовательности со стороны матери способствует повышению выраженности мотивации самоуважения у подростка, а также мотивации, связанной с нежеланием испытывать чувство неудовлетворённости собой, мотивацией, связанной со стремлением избежать санкций со стороны взрослых. Однако, высокая степень материнского сотрудничества с подростком не способствует повышению выраженности всех трёх видов внутренней мотивации у подростка - достижения, познания и саморазвития. Также, высокая степень согласия со стороны матери не способствует высокой выраженности мотивации достижения у подростка.

Касательно взаимодействия подростков данной группы с отцом, высокая степень близости со стороны отца способствует повышению выраженности у подростка позитивной экстернальной мотивации, связанной со стремлением быть поощрённым взрослыми, однако препятствует развитию мотивации саморазвития. Также, высокий уровень отцовской авторитетности у подростка способствует повышению выраженности мотивации у подростка, связанной с ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой.

Относительно взгляда родителей на взаимоотношения с подростками, высокая степень родительской близости способствует повышению выраженности внешних типов мотивации, экстернальных, как позитивных, так и негативных, связанных со стремлением поощрения со стороны взрослых и нежеланием получения санкций. Также, высокая степень сотрудничества родителей с подростком затрудняет повышение выраженности внутренней мотивации, однако способствует повышению выраженности мотивации, связанной со стремлением избежать санкций со стороны взрослых.

Анализ данных в группе подростков, не имеющих ведущей мотивации, позволил сформулировать следующие выводы:

Высокая степень последовательности со стороны матери способствует выраженности у подростка мотивации достижения. Мотивация самоуважения, однако, оказалась тем более выражена, чем ниже подростками оценивалась степень материнского согласия с ними. Также, высокая степень авторитетности матери для подростка и высокий уровень контроля с её стороны способствуют повышению выраженности внешней мотивации у подростка, обусловленной уважением к родителям. Кроме того, чем строже и чем более контролирующей оценивалась подростками мать, тем сильнее у подростков была выявлена мотивация, связанная со опасением санкций со стороны взрослых.

Касательно взаимодействия подростков данной группы с отцом, высокая значимость для развития мотивации подростка, связанной с чувством стыда, вины за себя, отцовской близости и согласованности с подростком. Также, было выявлено, что высокая степень требовательности, контроля, авторитетности отца, а также удовлетворённости подростком отношениями с ним способствует выраженности у подростка мотивации, связанной с уважением родителей. Кроме того, оказалось, что высокая степень авторитетности фигуры отца для подростка может способствовать повышению выраженности как позитивной, так и негативной экстернальной мотивации у подростка.

Относительно взгляда родителей на взаимоотношения с подростками, высокий уровень родительской требовательности может негативно сказаться на выраженности познавательной мотивации у подростка, в то время как высокий уровень принятия способствует её выраженности. Кроме того, чем более выражена у подростка мотивация достижения, тем ниже родители оценивают свою требовательность и тем выше оценивают степень принятия, сотрудничества и собственную последовательность. Также, высокая степень принятия подростка его родителями и стремление их к сотрудничеству способствует выраженности мотивации саморазвития у подростка. Однако, высокий уровень авторитетности родителей способствует повышению выраженности внешней мотивации подростка, обусловленной уважением к родителям, а низкая степень согласованности подростка с родителями способствует выраженности у него негативной внешней мотивации, обусловленной желанием избежать проблем со взрослыми.

Обобщая всё вышеуказанное, можно сформулировать следующие выводы:

1. У подростков с ведущей мотивацией избегания неудач проявление родительской автономности не является значимой для проявления какого-либо типа мотивации, а степень родительского принятия значима лишь для выраженности мотивации самоуважения, относимой ко внешним типам мотивации. Это может говорить о том, что для подростков данной группы во взаимодействии с родителями отсутствуют факторы автономности и принятия, необходимые для проявления мотивации достижения.

2. У подростков с мотивацией достижения успеха так же проявление родительской автономности не является значимой для проявления какого-либо типа мотивации, а степень родительского принятия значима лишь для выраженности мотивации саморазвития и позитивной экстернальной мотивации, однако стоит отметить большую значимость родительской близости для выраженности внешних типов мотивации. Также стоит отметить неблагоприятное отражение на внутренних типах мотивации родительского

сотрудничества. Вероятно, это связано с тем, что подростки воспринимают родительское сотрудничество и как навязывающееся, затрудняющее его автономность, а родительская близость способствует ориентации мотивации подростка на реакцию окружающих. Однако реализуемое во взаимоотношения с родителями принятие мотивирует подростка к саморазвитию и к стремлению к одобрению взрослыми.

3.У подростков средней группы, без наличия выраженной мотивации, можно заметить значимую роль родительского принятия для внутренних типов мотивации и автономности со стороны родителей для позитивной и негативной экстернальной мотивации. Можно выдвинуть предположение, что родительское принятие подростка мотивирует его достигать успехов, познавать мир и самого себя, в то время как автономность по отношению к подростку способствует уменьшению ориентации мотивации на реакцию со стороны взрослых.

Таким образом, ранее выдвинутая гипотеза о том, что мотивация достижения успеха в подростковом возрасте включает в себя факторы автономности, уважения и принятия, реализуемые во взаимоотношениях с родителями, была подтверждена частично. Исходя из результата исследования, можно предположить, что возможно существуют другие факторы, обуславливающие формирование мотивации достижения успеха у подростков. Кроме того, вероятно, подростковое отношение к родителям, обусловленное особенностями возрастного периода, является схожим для подростков и не позволяет выявить реально существующие особенности их взаимоотношений.

Список литературы

1. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: «Мысль», 1976 — 158 с.
2. *Боброва К. В.* Мотивация достижения успеха у подростков // Народное образование. - М., 2019. - №2 - С. 208-211.
3. *Богатова Т. В.* Контекстные задачи как средство воспитания мотивации достижения старшеклассников // Теория и практика построения современных образовательных технологий Тезисы докладов и сообщений. - 2012. - С. 363–364.
4. *Братчикова Ю. В., Волошина Н. С.* Мотивация достижения успеха у подростков с разной академической успеваемостью. // Личность в современном мире. - Екатеринбург, 2016. - С.14-21.
5. *Булатова Е. А.* Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: Дисс. ... канд. психол. наук. - Нижний Новгород, 2008. – 202 с.
6. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2001. - 208 с.
7. *Валяева Е. В.* Представления учащихся старших классов о факторах, обеспечивающих жизненный успех / Е. В. Валяева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 4. – С. 11–18.
8. *Вахромов Е. Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации личности / Е. Е. Вахромов. – М.: Междунар. педагогическая академия, 2011. – 154 с.
9. *Виллюнас В. К.* Психологические механизмы мотивации человека. — М.: Издательство Московского университета, 1990. – 288 с.
10. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. - М.: Юрайт, 2017. – 359 с.
11. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Л. С. Выготский. Полное собрание сочинений в 16 томах - М.: Левь, 2015. - Т. 4. – 394 с.

- 12.** *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2009. – 672 с.
- 13.** *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Гижницкий В. В., Гавриченко Т. К.* Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. - Т. 22. - № 2. - С. 65–74.
- 14.** *Гордеева Т. О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2014. — №3 — С.63-78.
- 15.** *Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижений. – М.: Смысл, 2015. 2-е изд., испр. и доп. - 334 с.
- 16.** *Гордеева Т. О., Лункина М. В.* Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков // Вестник РУДН. - М., 2017. - №4. - С. 413-426.
- 17.** *Дергачева О. Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М., 2002. - С. 103–121.
- 18.** *Дмитриенко В. С.* Мотивация в работах отечественных и зарубежных авторов // Современная наука: актуальные вопросы, достижений и инновации.. – Пенза, 2019. – С. 129-138.
- 19.** *Дуэк К.* Гибкое сознание: Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. - 410 с.
- 20.** *Ермолаева М. В.* Психология развития: методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – М.:МПСУ, МОДЭК, 2008. – 376 с.
- 21.** *Ермолова Т. В., Балыгина Е. А., Литвинов А. В., Гузова А. В.* Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве. // Современная зарубежная психология. - М., 2019. - №2. - С. 7-18.

- 22.** *Ждан А. Н.* История психологии: от Античности до наших дней: Учебник для вузов. – Изд. 10-е, испр. и доп. – М.: Академический проект; Трикста, 2018. – 587 с.
- 23.** *Жулина Г. Н.* Особенности мотива достижения учащихся средних и старших классов в зависимости от их гендерного типа / Г. Н. Жулина // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 639–643.
- 24.** *Жуина Д. В., Кильдяйкина Е. П.* Развитие мотивации достижения успеха у подростков // Проблемы современного педагогического образования. - М., 2018. - №59-3. - С. 453-457.
- 25.** *Занюк С. С.* Психология мотивации / С. Занюк. – Киев: Эльга-Н: Ника-Центр, 2001. – 225 с.
- 26.** *Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.
- 27.** *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
- 28.** *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011.- 512 с.
- 29.** *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с.
- 30.** Изучение потребности в достижении / Практикум по возрастной психологии. Под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб., 2006. – 694 с.
- 31.** *Клейнман П.* Психология. Люди, концепции, эксперименты. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. - 270 с.
- 32.** *Конюхова Т. В.* Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – Т. 314. – № 6. – С. 112–116
- 33.** *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2019. – 511 с.
- 34.** *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 130 с.

- 35.** *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. — 2016.— №2 — С.3-18
- 36.** *Литвинова Г. В.* Мотив достижения успеха как фактор развития личности: на примере младших школьников и младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. В. Литвинова. – Хабаровск, 2003. – 157 с.
- 37.** *Лихи Т.* История современной психологии - СПб.: Питер, 2003. – 448 с.
- 38.** *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
- 39.** *Марцинковская Т. Д.* История психологии. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 544 с.
- 40.** *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2018.
- 41.** *Макклелланд Д.* Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
- 42.** *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1987. – №5. – С.129-139.
- 43.** *Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса / Розанова В.А.* Психология управления – М.: Альфа-Пресс, 2008. – 384 с.
- 44.** *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития. - М.: Академия, 2015. – 608 с.
- 45.** *Мухина В. С.* Личность: мифы и реальность. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 1090 с.
- 46.** *Нуркова В.В., Березанская Н. Б.* Общая психология. - 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2017. — 524 с.
- 47.** *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен. - М.: МПСИ, 2006. - 496 с.

- 48.**Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е. Шафер) / Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. – СПб.: Речь, 2004. – 408 с.
- 49.***Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. – М.: АСТ, 2020. – 352 с.
- 50.***Пугачев В. П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учеб. для студентов вузов. - М.: Аспект-Пресс, 2003. – 385 с.
- 51.***Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: Бахрах-М, 2017. – 672 с.
- 52.***Реан А. А.* Практическая психодиагностика личности – СПб.: СПбГУ, 2001, - 224 с.
- 53.***Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. - М.: АСТ, 2020. – 1650 с.
- 54.***Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – СПб.: Питер, 2017. – 288 с.
- 55.***Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1981. — 656 с.
- 56.***Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения. - СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
- 57.***Хухлаева О.В.* Психология подростка. - 2-е изд. - М.: Академия, 2005. - 160 с.
- 58.***Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М.: АСТ, 2015. – Т. 1. – 566 с.
- 59.***Фрейд А.* Теория и практика детского психоанализа. Том 2. — М.: АСТ, 2016. – 400 с.
- 60.** *Фрэнкин Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
- 61.***Фурманов И. А., Ракицкая А.В.* Практикум по психологии активности и поведения. – Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2013. – 151 с.

62. *Эйдемиллер Э. Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Под ред. Л. И. Вассермана. – М.: Фолиум, 1996. – 48 с.

63. *Эльконин Д. Б.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. - № 4. - С. 73–75. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n4/Elkonin.shtml (дата обращения: 01.04.2020).

64. *Ярошевский М. Г.* История психологии. - М.: Академия, 1996. – 416 с.

65. *Ястребов В. В.* Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков/ В. В. Ястребов. Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2014. – 27 с.

66. *Atkinson J. W.* Motivational determinants of risk-taking behavior. // Psychological Review, 1957. - Vol. 64. - P. 359–372.

67. *Bandura A.* Self-efficacy. The exercise of control. - New York: Freeman and Co, 1997. – 604 p.

68. *Bandura A.* Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // American Psychologist. - 1982. - V. 37 (2). - P. 122— 147.

69. *Bandura A., Schunk D. H.* Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. - V. 41. – P. 586— 598.

70. *Deci E. L.* Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. - 1971. - V. 18. - P. 105— 115.

71. *Deci E. L.* The psychology of self-determination. - Lexington, Mass.: D.C. Heath (Lexington Books) – 240 p.

72. *Deci E. L., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. M.* Motivation and Education: The Self-Determination Perspective // Educational Psychologist. 1991. - V. 26 (3, 4). - P. 325— 346.

73. *Deci E. L., Ryan R. M. (Eds.)* Handbook of self-determination research. - New York: University of Rochester Press, 2002. – 480 p.

74. *Deci E. L., Ryan R. M., Guay F.* Self-determination theory and actualization of human potential // D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.) *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development.* - Charlotte, 2013. – Pp. 109-133.

75. *Dweck C. S.* Motivational Processes Affecting Learning // *American Psychologist.* 1986. - V. 41 (10). - P. 1040 — 1048.

76. *Dweck C. S., Leggett E. L.* A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // *Psychological Review.* 1988. - V. 95 (2). - P. 256— 273.

77. *Dweck C. S.* *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* – Philadelphia: Psychology Press, 1999. – 212 p.

78. *Child and adolescent development: an advanced course. Responsibility:* edited by William Damon, Richard M. Lerner. Imprint: Hoboken, N.J. - Wiley, 2008. – 816 p.

79. *McClelland D. C.* Methods of measuring human motivation // *Motives in Fantasy, Action, and Society / J. W. Atkinson (Ed.).* – Princeton N.J.; Van Nostrand, 1958. – 567 p.

80. *McClelland D. C.* *Human motivation.* – Glenview IL: Scott, Foresman, 1985. – 430.

81. *McClellan D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell J. W.* *The Achievement Motive.* - New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. – 384 p.

82. *Murray H. A.* *Explorations in Personality. Seventieth Anniversary Edition.* – Oxford University Press, 2007. – 816 p.

83. *Ryan R., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist.* 2000. - V. 55. - P. 68— 78.

84. *Seligman M. E .P.* *Helplessness: On Depression, Development, and Death.* Second edition. - New York: W H Freeman & Co, 1991. – 250 p.

85. *Stoeber J., Rambow A.* Perfectionism in adolescent school students: Relationswith motivation, achievement, and well-being. // *Personality and Individual Differences.* 2007. - Vol. 42. - P. 1379–1389.

86. *Weiner B.* Achievement motivation and attribution theory. - Morristown N.J.: General Learning Press, 1974. – 270 p.

Приложение 1. Бланк опросника И. М. Марковской ВРР для подростков

Инструкция: Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого родителя в бланке ответов: под буквой М - для матери, под буквой О - для отца. 5 - несомненно, да (очень сильное согласие); 4 - в общем, да; 3 - и да, и нет; 2 - скорее нет, чем да; 1 - нет (абсолютное несогласие).

Утверждение	М	О
1. Если уж он (а) чего-то требует от меня, то обязательно добьется этого.		
2. Он (а) всегда наказывают меня за мои плохие поступки.		
3. Я редко говорю ему (ей), куда иду и когда вернусь.		
4. Он (а) считает меня вполне самостоятельным человеком.		
5. Могу рассказать ему (ей) обо всем, что со мной происходит.		
6. Он (а) думает, что я ничего не добьюсь в жизни.		
7. Он (а) чаще замечает во мне недостатки, чем достоинства.		
8. Он (а) часто поручает мне важные и трудные дела.		
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.		
10. Иногда он (а) может разрешить то, что еще вчера запрещал (а).		
11. Я всегда учитываю его (ее) точку зрения.		
12. Я бы хотел (а), чтобы мои будущие дети относились ко мне так же, как я к нему (к ней).		
13. Я редко делаю с первого раза то, о чем он (а) меня просит.		
14. Он (а) меня редко ругает.		
15. Он (а) старается контролировать все мои действия и поступки.		
16. Считает, что главное — это слушаться его (ее).		
17. Если у меня случается несчастье, в первую очередь я делюсь с ним (ней).		
18. Он (а) не разделяет моих увлечений.		
19. Он (а) не считает меня таким умным и способным, как ему (ей) хотелось бы.		
20. Он (а) может признать свою неправоту и извиниться передо мной.		
21. Он (а) часто идет у меня на поводу.		
22. Никогда не скажешь наверняка, как он (а) отнесется к моим словам.		
23. Могу сказать, что он (а) для меня авторитетный человек.		
24. Мне нравятся наши с ней (ним) отношения.		
25. Дома он (а) дает мне больше обязанностей, чем в семьях большинства моих друзей.		
26. Бывает, что он (а) применяет ко мне физические наказания.		
27. Даже если я не хочу, мне приходится поступать так, как желает он (а).		
28. Считает, что он (а) лучше знает, что мне нужно.		
29. Он (а) всегда мне сочувствует.		
30. Мне кажется, он (а) меня понимает.		
31. Он (а) хотела бы многое во мне изменить.		
32. При принятии семейных решений он (а) всегда учитывает мое мнение.		
33. Он (а) всегда соглашается с моими идеями и предложениями		
34. Никогда не знаешь, что от него (нее) ожидать.		
35. Он (а) является для меня эталоном и примером во всем.		
36. Я считаю, что он (а) правильно воспитывает меня.		
37. Он (а) предъявляет ко мне много требований.		
38. По характеру он (а) мягкий человек.		
39. Обычно он (а) мне позволяет возвращаться домой, когда я захочу.		
40. Он (а) стремится оградить меня от трудностей и неприятностей жизни.		
41. Он (а) не допускает, чтобы я подмечал его (ее) слабости и недостатки.		
42. Я чувствую, что ему (ей) нравится мой характер.		
43. Он (а) часто критикует меня по мелочам.		
44. Он (а) всегда с готовностью меня выслушивает.		
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам.		
46. Он (а) наказывает меня за такие поступки, как совершает сам (а).		
47. Я разделяю большинство его (ее) взглядов.		
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней).		
49. Он (а) часто заставляет меня делать то, что мне не хочется.		
50. Он (а) прощает мне то, за что другие наказали бы.		

Приложение 1. Бланк опросника И. М. Марковской ВРР для подростков.
Продолжение

51. Он (а) хочет знать обо мне все: о чем я думаю, как отношусь к своим друзьям и т. п.		
52. Я не советуюсь с ним (ней), с кем мне дружить.		
53. Могу сказать, что он (а) - самый близкий мне человек.		
54. Он (а) все время высказывает недовольство мной.		
55. Думаю, он (а) приветствует мое поведение.		
56. Он (а) принимает участие в делах, которые придумываю я.		
57. Мы по-разному с ним (ней) представляем мою будущую жизнь.		
58. Одинаковые мои поступки могут вызвать у него (нее) то упреки, то похвалу.		
59. Мне хотелось бы быть похожим на него (нее).		
60. Я хочу, чтобы он (а) всегда относился (лась) ко мне так же, как сейчас.		

Приложение 2. Бланк опросника И. М. Марковской ВРР для родителей.

Здравствуйте, уважаемые родители! Меня зовут Маргарита Бабухина, я закончила эту школу в 2016 году. Сейчас я учусь на факультете педагогики и психологии Московского Педагогического Государственного Университета и пишу исследовательскую работу, посвященную тому, как общение родителей с подростками влияет на уверенность подростка в успешной сдаче ЕГЭ. Я была бы очень признательна, если бы вы согласились пройти опрос, представленный ниже. Ваши ответы будут использоваться только в статистических расчётах и разглашению не будут подлежать.

Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения: 5 - несомненно, да (очень сильное согласие); 4 – в общем, да; 3 - и да, и нет; 2 - скорее нет, чем да; 1 - нет (абсолютное несогласие).

Утверждение	Рез
1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.	
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.	
3. Он (а) редко говорит мне, куда идет и когда вернется.	
4. Я считаю его (ее) вполне самостоятельным человеком.	
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.	
6. Думаю, что он (а) ничего не добьется в жизни.	
7. Я говорю ему (ей) чаще о его (ее) недостатках, чем о достоинствах.	
8. Часто поручаю ему (ей) важные и трудные дела.	
9. Нам трудно достичь взаимного согласия.	
10. Бывает, что разрешаю ему (ей) то, что еще вчера запрещал (а).	
11. Сын (дочь) всегда учитывает мою точку зрения.	
12. Я бы хотел (а), чтобы он (а) относился (лась) к своим детям так же, как я к нему (к ней).	
13. Он (а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.	
14. Я его (ее) очень редко ругаю.	
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки.	
16. Считаю, что для него (нее) главное - это слушаться меня.	
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он (а) делится со мной.	
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.	
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.	
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).	
21. Я часто иду у него (нее) на поводу.	
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).	
23. Думаю, что я для него (нее) авторитетный человек.	
24. Мне нравятся наши с ней (ним) отношения.	
25. Дома у него (нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.	
26. Приходится применять к нему (ней) физические наказания.	
27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он (а) не хочет.	
28. Думаю, я лучше знаю, что ему (ей) нужно.	
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.	
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.	
31. Я хотел (а) бы в нем (ней) многое изменить.	
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнения.	
33. Я всегда соглашаюсь с его (ее) идеями и предложениями.	
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.	
35. Я являюсь для него (нее) эталоном и примером во всем.	
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).	
37. Я предъявляю к нему (ней) много требований.	
38. По характеру я мягкий человек.	
39. Я позволяю ему (ей) возвращаться домой, когда он (а) хочет.	
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.	
41. Я не допускаю, чтобы он (а) подмечал (а) мои слабости и недостатки.	
42. Мне нравится его (ее) характер.	
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.	
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.	
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам.	
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.	
47. Он (а) разделяет большинство моих взглядов.	
48. Я устаю от повседневного общения с ней (ним).	
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.	

Приложение 2. Бланк опросника И. М. Марковской ВРР для родителей.
Продолжение

50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказывали бы.	
51. Мне хотелось бы знать о нем (о ней) все: о чем он (а) думает, как относится к своим друзьям и т.д	
52. Он (а) не советуется со мной, с кем ему (ей) дружить.	
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.	
54. Я приветствую его (ее) поведение.	
55. Я часто выказываю свое недовольство им (ей).	
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он (а).	
57. Мы по-разному представляем с ним (ней) его (ее) будущую жизнь.	
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.	
59. Думаю, ему (ей) хотелось бы походить на меня.	
60. Я хочу, чтобы он (а) всегда относился (лась) ко мне так же, как сейчас.	

Приложение 3. Опросник Т. О. Гордеевой «Шкала академической мотивации»

Инструкция: Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Отвечайте, используя следующие варианты ответа:

1	2	3	4	5
совсем не соответствует	скорее не соответствует	ничто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует

Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в школу (колледж)?

Утверждение	1	2	3	4	5
1. Мне интересно учиться.					
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.					
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.					
4. Потому что я хочу доказать самому (ой) себе, что я способен (на) успешно учиться в школе (колледже).					
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.					
6. Я проявляю старание в учебе, чтобы заслужить уважение родителей.					
7. У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы.					
8. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.					
9. Мне нравится учиться, потому что это интересно.					
10. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.					
11. Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворение в моем совершенствовании.					
12. Потому что когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.					
13. Потому что совесть заставляет меня учиться.					
14. Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей.					
15. Чтобы избежать проблем с родителями и проблем после окончания школы (колледжа).					
16. Раньше я понимал (а), зачем учусь, а теперь не уверен (а), стоит ли продолжать.					
17. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.					
18. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.					
19. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.					
20. Чтобы доказать самому (ой) себе, что я умный человек.					
21. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.					
22. Чтобы получать хорошие оценки и чтобы меня любили и ценили мои родители.					
23. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.					
24. Ходить-то я хожу, но не уверен (а), что в этом есть смысл.					
25. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.					
26. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным (ой).					
27. Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.					
28. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным (ой) в учебе.					
29. Потому что я должен подходить более ответственно к учебе.					
30. Я стараюсь хорошо учиться, чтобы показать родителям, на что я способен.					
31. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.					
32. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.					

Приложение 4. Тест мотивации достижения А. Мехрабиана. Мужская форма

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, определяющих отношение человека к некоторым жизненным ситуациям. Оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Для каждого утверждения проставьте отметку в колонке, соответствующей вашему выбору: + 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. Не тратьте время на обдумывание, давайте тот ответ, который первым приходит в голову, поскольку при обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не содержательный анализ ответов по отдельным пунктам. Каждое следующее утверждение читайте только после того, как оценили предыдущее, постарайтесь ничего не пропускать. Свободно и искренне выражайте свое мнение.

Утверждение	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
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 в одиночку.							
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.							
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 бы к тому, что у меня может хорошо получиться.							
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции хорошо определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определить свою роль.							
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.							
8. Я предпочел бы важное и трудное 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 собирался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.							
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники примерно равны по силам.							
13. В свободное от работы время я овладеваю какой-нибудь игрой скорее для развития умений, чем для отдыха и развлечений.							
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как считаю нужным, пусть даже с 50%-ным риском ошибиться, чем делать его так, как мне советуют другие.							
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 500 рублей и может остаться на таком уровне неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 300 рублей и есть гарантия, что не позднее, чем через полгода я буду получать 2000 рублей.							
16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один с секундомером в руках.							
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.							
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу вопросам, требующим высказывания своего мнения.							
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достичь 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. бы я мог вернуться к одному из 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 ее решить.							
23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.							
24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.							

**Приложение 4. Тест мотивации достижения А. Мехрабиана. Мужская форма.
Продолжение.**

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, то скорее опасюсь, 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 знакомое задание, в успехе которого я уверен.							
29. Я работаю продуктивнее, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем 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 решать 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.							

Приложение 5. Тест мотивации достижения А. Мехрабиана. Женская форма

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, определяющих отношение человека к некоторым жизненным ситуациям. Оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений. Для каждого утверждения проставьте отметку в колонке, соответствующей вашему выбору: +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. Не тратьте время на обдумывание, давайте тот ответ, который первым приходит в голову, поскольку при обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не содержательный анализ ответов по отдельным пунктам. Каждое следующее утверждение читайте только после того, как оценили предыдущее, постарайтесь ничего не пропускать. Свободно и искренне выражайте свое мнение.

Утверждение	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасуюсь получения плохой							
2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.							
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 хорошо определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должна сама определять свою роль.							
6. Более сильные переживания у меня вызывает скорее страх неудачи, чем надежда на успех.							
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.							
8. Я предпочла бы важное и трудное 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. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.							
12. Если бы я собиралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.							
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники примерно равны по силам.							
14. После неудачи я скорее становлюсь 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 блюдо, 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 затратю все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить за это же время два-три дела.							
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 бы решили устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем предоставить сделать это кому-то другому							
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращаюсь к кому-нибудь 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, то скорее опасуюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.							
25. Я эффективнее работаю под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.							

**Приложение 5. Тест мотивации достижения А. Мехрабиана. Женская форма.
Продолжение.**

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое задание, в успехе которого я уверена.							
27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешла бы к задаче другого типа.							
28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу в общих чертах, чем когда мне конкретно указывают на то, что и как выполнять.							
29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.							
30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.							

**Приложение 6. Результаты проведения теста мотивации достижения А.
Мехрабиана**

Имя	Возраст	Балл по тесту
Вилсон	17	78
Дарья	17	87
Любовь	17	90
Глафира	17	95
Горшок	17	98
Herbal	18	99
Анастасия	17	101
Екатерина	17	101
Юлия	16	101
Яночка	17	101
Ника	16	102
Виктория	18	103
Таня	16	105
Сошнева	17	106
Всеволод	17	111
Фатеев	17	112
Вамлети	17	116
Катерина2	16	116
Егор	17	117
Юлий	18	117
Настя 2	17	118
Калядин	16	118
Александра	17	118
Солодовникова	16	119
Пупсик	17	119
Фёдор	17	119
Бердинова	17	120
Белянова	17	120
Цибулина	18	121
Лиза	16	122
Рин	17	124
Ирина	17	124
Лисавета	17	126
Винородова	17	126
Ефимов	17	126
Алимов	16	127
Нару	16	127
Ластевка	18	129
Леся	16	129
Лесюшка	18	129

Имя	Возраст	Балл по тесту
Михаил	17	129
Кириевская	17	131
Федоров	17	131
Александр	16	132
Танюша	16	132
Вереск	17	133
Мах	18	133
Журавлева	17	133
Немо	18	134
Варя	17	134
Чурилов	16	135
Воропаева	17	136
Пушкин	17	136
Остап	16	136
Шершень	17	137
Анастейша	18	137
Влад	17	138
Нина	16	139
Катерина	17	140
Максим	18	140
Заварько	16	141
Шарапов	16	143
Сумин	15	144
Шелихов	17	145
Раина	17	146
Вера	18	146
Дима	17	148
Ева	16	148
YNWA	16	150
Животицев	17	152
noName	17	152
Ситков	16	154
Маша	17	154
Марков	16	165
Бобков	16	165
Скандалик	16	170
ЛожкаМеда	17	171
Русских	17	180
Маша	16	185
Макс	18	192

Приложение 7. Результаты проведения опроса И. М. Марковской ВРР по отношению к оценке подростком матери

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8	Шк.9	Шк.10
Вилсон	17	9	6	7,00	14	20,50	14	14	20	12	16
Дарья	17	22	13	18,00	16	12,00	16	13	10	16	16
Любовь	17	9	11	11,00	24	22,00	21	15	17	18	19
Глафира	17	16	12	16,00	16	17,00	21	13	13	20	20
Горшок	17	13	17	18,50	23	16,50	18	13	13	25	24
Herbal	18	7	6	9,00	11	15,00	8	17	21	8	6
Анастасия	17	11	12	11,00	20	20,50	17	16	23	16	19
Екатерина	17	16	12	14,50	14	15,50	14	12	15	14	16
Юлия	16	17	12	6,00	10	14,00	11	8	9	5	22
Яночка	17	14	13	12,50	22	20,00	23	15	15	20	17
Ника	16	13	10	17,00	23	20,00	22	20	11	25	23
Виктория	18	23	13	18,00	20	7,00	17	14	8	20	15
Таня	16	19	22	22,00	13	14,50	14	14	7	9	17
Сошнева	17	16	8	10,00	21	22,00	17	15	19	21	23
Всеволод	17	16	8	18,00	21	17,50	22	16	12	21	23
Фатеев	17	15	13	16,50	15	12,50	17	15	16	19	13
Вамлети	17	13	9	15,00	13	13,50	16	16	15	13	11
Катерина2	16	16	18	15,00	9	13,50	15	13	14	15	10
Егор	17	11	12	12,50	8	15,00	14	15	15	17	13
Юлий	18	15	16	15,50	7	7,50	11	12	6	5	9
Настя 2	17	9	13	9,50	10	16,00	5	11	7	10	15
Калядин	16	16	17	16,00	17	16,00	11	13	22	16	19
Александра	17	16	17	16,00	14	11,00	12	11	18	15	14
Солодовникова	16	15	12	11,00	15	21,50	21	15	17	18	21
Пупсик	17	9	5	11,50	21	23,50	20	18	23	15	22
Фёдор	17	12	21	13,00	14	14,50	18	13	18	11	17
Бердинова	17	14	10	16,00	20	21,50	18	13	16	23	22
Белянова	17	15	14	15,00	23	13,50	22	18	16	21	25
Цибулина	18	19	16	21,00	12	9,50	12	14	11	21	18
Лиза	16	13	15	16,00	18	19,50	17	14	23	25	22
Рин	17	12	11	17,00	14	19,50	12	14	13	11	14
Ирина	17	16	13	11,00	16	19,50	14	12	11	17	12
Лисавета	17	19	18	16,50	14	13,50	16	13	11	14	9
Винорадова	17	16	13	13,50	20	21,00	14	16	16	22	19
Ефимов	17	17	13	15,00	17	13,00	15	15	16	15	18
Алимов	16	14	11	15,00	20	21,00	19	15	16	22	24
Нару	16	9	9	9,50	19	25,00	19	18	21	12	23
Ластевка	18	11	7	11,00	24	23,00	25	14	22	15	23
Леся	16	16	14	14,50	15	15,50	17	14	13	19	15
Лесюшка	18	22	22	15,00	5	7,00	9	11	16	7	10
Михаил	17	9	9	11,00	11	18,50	16	16	22	9	19
Кириевская	17	12	6	13,00	21	18,00	23	17		16	22
Федоров	17	15	14	14,50	12	11,00	15	15	14	16	15
Александр	16	15	16	18,00	18	14,50	11	11	18	13	14

Приложение 7. Результаты проведения опроса И. М. Марковской ВРР по отношению к оценке подростком матери. Продолжение

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8	Шк.9	Шк.10
Танюша	16	19	23	19,00	6	11,00	6	9	10	16	10
Вереск	17	10	6	8,00	21	25,00	25	15	25	24	25
Мах	18	16	16	14,00	17	14,00	9	23	14	8	23
Журавлева	17	18	15	13,00	20	22,00	25	13	23	25	25
Немо	18	12	9	13,50	17	19,00	22	14	17	18	20
Варя	17	21	9	10,00	15	14,50	16	18	13	8	9
Чурилов	16	13	13	15,00	16	17,00	22	13	19	19	24
Воропаева	17	14	14	14,00	20	19,00	19	14	16	19	22
Пушкин	17	17	10	13,50	19	21,50	20	18	21	20	18
Остап	16	17	17	16,50	11	10,00	5	15	15	7	5
Шершень	17	17	14	14,00	16	11,00	16	15	11	22	19
Анастейша	18	19	10	15,50	20	20,50	21	18	18	19	20
Влад	17	15	10	12,50	21	19,00	21	15	17	19	23
Нина	16	20	15	17,50	16	16,00	14	14	14	20	14
Катерина	17	9	7	18,50	24	24,50	23	16	24	25	25
Максим	18	14	11	14,00	22	19,50	23	14	23	18	22
Заварыко	16	15	10	12,50	21	17,00	24	17	14	21	21
Шарапов	16	17	18	14,00	21	16,00	21	16	11	18	17
Сумин	15	17	11	15,50	17	19,50	21	14	19	20	22
Шелихов	17	17	12	13,50	20	20,50	19	16	18	20	24
Раина	17	17	9	18,00	22	19,00	21	14	15	25	24
Вера	18	9	10	14,00	14	19,50	12	15	14	11	19
Дима	17	14	13	13,50	12	15,00	16	15	15	13	13
Ева	16	12	8	15,00	16	20,50	14	13	17	18	18
YNWA	16	13	9	14,50	17	17,00	21	17	13	17	17
Животицев	17	16	12	15,00	20	22,50	21	13	16	20	24
поName	17	14	18	15,00	10	11,00	15	12	5	13	6
Ситков	16	18	14	11,00	13	17,50	19	14	16	17	18
Маша	17	11	10	6,00	15	21,50	17	17	23	11	20
Марков	16	13	9	15,00	11	19,50	22	13	21	19	24
Бобков	16	20	19	12,50	10	14,00	16	10	17	6	15
Скандалик	16	18	19	15,00	15	13,50	19	15	19	11	21
ЛожкаМеда	17	12	15	18,50	15	17,00	16	13	15	18	18
Русских	17	13	9	7,50	13	22,50	21	17	19	10	13
Маша	16	11	13	11,50	12	14,00	13	12	16	20	17
Макс	18	15	17	13,50	14	11,00	11	9	18	13	13

Приложение 8. Результаты проведения опроса И. М. Марковской ВРР по отношению к оценке подростком отца

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8	Шк.9	Шк.10
Вилсон	17	11	9	7,00	13	20,50	14	13	20	12	17
Дарья	17										
Любовь	17										
Глафира	17	16	8	17,00	15	10,00	5	21	24	7	21
Горшок	17	12	16	18,00	19	16,00	17	12	13	23	23
Herbal	18	13	15	13,00	7	5,50	5	10	17	6	5
Анастасия	17	12	16	11,50	16	16,50	12	14	21	13	13
Екатерина	17	6	6	11,00	9	18,00	11	12	19	7	9
Юлия	16	19	13	8,00	10	14,00	15	19	23	25	18
Яночка	17	14	9	12,50	22	20,00	23	25	25	20	17
Ника	16	12	9	14,50	15	20,00	19	17	10	23	24
Виктория	18	19	17	14,50	14	13,00	19	16	5	19	15
Таня	16	19	23	20,00	8	14,50	11	14	7	10	14
Сошнева	17	15	19	14,50	5	9,50	6	11	12	5	5
Всеволод	17	16	14	16,00	17	16,50	16	15	15	15	14
Фатеев	17										
Вамлети	17	13	12	13,00	13	13,50	14	15	13	13	11
Катерина2	16										
Егор	17										
Юлий	18	12	12	10,50	6	17,00	14	14	15	17	19
Настя 2	17	7	23	11,00	9	7,00	5	9	15	5	5
Калядин	16										
Александра	17	16	10	13,00	19	19,00	17	12	23	18	22
Солодовникова	16	15	12	14,50	11	21,00	16	15	17	17	18
Пупсик	17	7	8	6,50	14	22,50	11	15	17	12	10
Фёдор	17	12	14	14,50	14	13,50	14	16	14	16	15
Бердинова	17										
Белянова	17	15	14	15,00	20	13,00	22	20	16	20	24
Цибулина	18	17	12	15,00	21	11,00	19	17	12	23	20
Лиза	16										
Рин	17	18	20	15,50	8	6,00	6	10	9	5	6
Ирина	17										
Лисавета	17	18	20	16,00	11	15,50	11	11	12	12	7
Винорадова	17										
Ефимов	17										
Алимов	16	13	8	14,50	20	22,50	21	15	15	23	24
Нару	16	8	11	12,00	12	19,00	9	13	22	8	10
Ластевка	18	11	12	10,00	20	22,50	23	16	21	14	22
Леся	16	16	13	12,50	15	17,00	17	15	13	18	16
Лесюшка	18										
Михаил	17	5	9	9,00	6	17,00	9	9	21	5	13
Кириевская	17	12	6	13,00	21	18,00	23	17	17	16	22
Федоров	17	12	15	15,00	12	17,00	15	13	14	15	15
Александр	16	14	16	16,00	13	16,00	10	14	19	12	10
Танюша	16	17	20	19,00	6	10,50	6	10	10	16	10

Приложение 9. Результаты проведения опроса И. М. Марковской ВРР по отношению к оценке родителями подростка

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8	Шк.9	Шк.10
Вилсон	17	8	6	10,50	14	17,50	20	17	21	11	18
Дарья	17	14	16	16,00	14	10,00	18	15	9	11	11
Любовь	17	5	9	9,00	20	17,00	15	12	15	16	17
Глафира	17	10	9	11,00	12	15,00	20	10	7	21	22
Горшок	17	15	16	19,00	22	18,00	19	17	16	23	24
Herbal	18	15	15	13,00	11	12,50	14	13	16	14	13
Анастасия	17	13	10	11,00	18	17,00	15	14	20	15	20
Екатерина	17	14	12	16,00	18	21,50	14	12	11	14	17
Юлия	16	15	10	8,00	12	13,00	8	9	8	7	15
Яночка	17	15	16	10,00	20	15,00	17	16	14	20	16
Ника	16	12	11	15,00	20	19,00	21	12	11	23	24
Виктория	18	21	22	19,50	15	7,00	14	11	5	14	17
Таня	16	20	22	22,00	14	15,00	16	13	8	10	15
Сошнева	17	10	5	8,00	20	17,00	15	13	18	19	20
Всеволод	17	17	12	14,50	20	27,00	22	15	12	21	22
Фатеев	17	10	9	12,00	13	12,00	14	14	18	20	21
Вамлети	17	10	11	13,00	12	12,00	18	10	9	12	10
Катерина2	16	15	16	14,00	10	14,00	16	14	15	17	11
Егор	17	16	16	14,50	19	17,50	24	14	19	18	22
Юлий	18	17	14	13,00	8	9,00	12	10	9	7	8
Настя 2	17	12	11	13,00	6	16,00	9	14	13	9	19
Калядин	16	15	13	16,00	14	17,00	10	9	20	17	18
Александра	17	15	9	12,50	18	21,00	19	17	22	16	21
Солодовникова	16	14	11	9,00	13	18,00	16	10	15	16	19
Пупсик	17	10	6	12,00	20	17,00	18	15	21	14	21
Фёдор	17	11	20	14,00	15	16,00	15	17	19	10	13
Бердинова	17	10	8	15,00	18	17,00	16	10	14	20	17
Белянова	17	11	13	13,00	19	10,00	17	17	12	20	23
Цибулина	18	17	14	20,00	10	5,00	8	10	7	15	13
Лиза	16	10	16	13,00	20	21,00	12	10	20	17	19
Рин	17	10	7	15,00	12	16,00	10	11	14	10	7
Ирина	17	16	12	15,00	15	18,50	15	13	10	16	14
Лисавета	17	13	7	20,00	18	18,00	23	15	20	24	17
Винорадова	17	14	11	12,00	18	22,00	16	17	15	17	18
Ефимов	17	15	10	11,00	17	20,00	13	10	12	14	18
Алимов	16	12	10	17,00	19	22,00	20	14	18	23	25
Нару	16	12	13	13,00	14	18,00	16	17	18	13	18
Ластевка	18	13	5	11,00	25	17,00	20	13	20	17	24
Леся	16	15	17	15,00	23	18,00	15	7	15	22	10
Лесюшка	18	23	18	16,00	6	9,00	12	7	17	9	13
Михаил	17	11	8	10,00	12	20,00	15	17	21	10	20
Кириевская	17	10	5	14,00	17	18,00	20	15	19	14	23
Федоров	17	12	15	17,00	10	6,00	13	15	17	18	20
Александр	16	16	18	18,00	17	14,50	14	13	15	17	17
Танюша	16	17	20	15,00	7	14,00	7	10	8	13	16

Приложение 9. Результаты проведения опроса И. М. Марковской ВРР по отношению к оценке родителями подростка. Продолжение

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8	Шк.9	Шк.10
Вереск	17	9	8	14,50	23	20,50	23	17	22	17	24
Мах	18	13	13	13,00	5	17,00	18	19	15	17	19
Журавлева	17	17	16	12,00	18	11,00	20	16	21	20	17
Немо	18	11	7	11,00	15	20,00	23	16	17	18	23
Варя	17	20	10	11,00	13	13,00	17	20	15	7	10
Чурилов	16	12	14	14,00	16	16,00	23	15	20	16	22
Воропаева	17	16	9	11,00	21	13,00	16	15	13	19	17
Пушкин	17	18	11	12,00	17	20,00	17	19	22	17	19
Остап	16	18	15	15,00	12	11,00	8	11	10	8	12
Шершень	17	14	13	12,00	18	9,00	12	17	17	14	20
Анастейша	18	17	12	18,00	23	20,50	22	16	19	19	21
Влад	17	9	7	12,50	18	16,00	21	15	16	19	24
Нина	16	16	12	19,00	15	14,00	13	12	15	21	14
Катерина	17	10	14	17,00	20	22,00	21	14	18	20	23
Максим	18	11	11	11,00	21	19,50	23	14	18	15	23
Заварыко	16	12	7	16,00	18	17,00	23	18	12	17	23
Шарапов	16	15	13	11,00	25	17,00	20	14	8	17	19
Сумин	15	16	9	15,00	20	20,00	17	16	19	23	17
Шелихов	17	9	8	15,00	17	21,00	15	13	20	18	25
Раина	17	20	9	18,00	24	19,00	23	17	14	19	24
Вера	18	10	12	15,00	13	21,00	11	16	13	16	17
Дима	17	9	10	9,50	17	17,00	18	16	14	15	20
Ева	16	14	10	16,00	19	18,50	17	13	18	18	18
YNWA	16	14	10	13,00	18	16,00	22	16	16	16	15
Животицев	17	13	11	18,00	16	21,00	17	18	17	16	20
поName	17	13	17	15,00	11	10,00	16	13	9	14	8
Ситков	16	11	17	12,00	16	18,00	20	15	17	18	20
Маша	17	12	12	5,00	13	22,00	13	15	24	16	24
Марков	16	15	11	16,00	12	21,00	22	16	20	17	25
Бобков	16	17	16	11,00	6	7,00	17	12	15	9	17
Скандалик	16	12	17	15,00	16	14,00	21	17	17	13	24
ЛожкаМеда	17	11	16	19,00	11	16,00	13	17	12	11	20
Русских	17	16	10	5,00	10	23,00	19	18	19	11	13
Маша	16	10	14	18,00	11	16,00	10	8	18	23	15
Макс	18	17	15	16,00	11	14,00	9	5	15	17	14

Приложение 10. Результаты проведения методики диагностики академической мотивации Т. О. Гордеевой

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8
Вилсон	17	4,00	2,50	4,00	3,75	1,25	1,25	1,25	3,25
Дарья	17	2,50	1,75	2,75	1,25	2,25	3,50	4,25	3,00
Любовь	17	5,00	4,25	4,50	3,75	2,00	1,00	1,25	1,00
Глафира	17	1,50	2,00	2,50	4,50	4,50	5,00	5,00	3,75
Горшок	17	4,25	3,50	4,50	4,75	2,50	3,00	3,25	1,00
Herbal	18	4,75	3,75	4,75	3,50	2,75	2,00	4,00	1,50
Анастасия	17	3,50	3,25	3,50	3,75	3,50	3,50	3,00	2,00
Екатерина	17	2,00	2,00	2,75	3,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Юлия	16	1,00	1,00	1,25	2,75	4,00	3,50	4,50	2,50
Яночка	17	5,00	4,50	5,00	3,75	3,00	3,00	2,00	1,00
Ника	16	4,25	4,00	4,75	4,75	2,50	3,50	4,00	1,00
Виктория	18	2,00	1,25	1,50	1,50	1,50	2,00	4,50	5,00
Таня	16	5,00	5,00	4,00	3,00	3,75	3,25	4,00	4,25
Сошнева	17	1,00	1,00	1,00	1,00	1,75	1,00	3,25	4,50
Всеволод	17	4,75	3,25	4,00	4,50	3,50	4,75	4,00	2,75
Фатеев	17	2,75	2,25	3,25	4,00	3,25	4,00	4,00	3,00
Вамлети	17	1,25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	4,25
Катерина2	16	3,50	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,75	2,00
Егор	17	3,25	3,50	4,50	1,50	3,50	4,00	3,75	3,25
Юлий	18	2,75	4,50	4,25	3,25	1,75	1,00	2,50	3,25
Настя 2	17	2,50	2,25	2,25	2,25	2,75	1,00	3,00	5,00
Калядин	16	3,25	3,00	3,50	3,00	3,00	2,25	3,25	1,00
Александра	17	4,00	4,25	4,50	4,75	4,75	5,00	5,00	1,25
Солодовникова	16	3,50	3,50	4,25	4,75	4,25	4,50	4,50	2,25
Пупсик	17	4,00	3,50	2,50	2,75	4,50	1,00	1,75	2,50
Фёдор	17	5,00	5,00	5,00	5,00	3,00	1,00	1,00	1,00
Бердинова	17	5,00	3,50	4,75	4,25	3,50	4,50	3,25	2,25
Белянова	17	4,00	3,50	4,00	3,00	3,75	3,00	3,50	2,25
Цибулина	18	1,00	1,50	2,50	3,00	4,75	4,50	5,00	4,50
Лиза	16	4,00	4,00	3,75	3,75	4,50	4,25	2,75	2,75
Рин	17	4,50	4,00	4,50	1,75	2,75	1,00	1,75	2,50
Ирина	17	3,75	3,25	4,25	3,75	2,25	1,25	1,25	1,00
Лисавета	17	4,25	4,00	5,00	5,00	4,50	4,75	5,00	4,75
Винорадова	17	3,00	3,25	3,50	3,25	3,00	3,75	2,25	1,50
Ефимов	17	2,00	1,50	1,25	1,50	2,75	3,25	4,00	3,00
Алимов	16	3,75	3,00	3,75	3,75	3,75	3,75	3,25	2,75
Нару	16	4,50	3,00	4,25	2,25	2,25	1,00	2,25	2,00
Ластевка	18	2,25	3,75	5,00	4,50	2,00	1,50	1,00	3,00
Леся	16	3,75	2,25	4,00	2,50	2,25	2,50	3,75	4,75
Лесюшка	18	3,25	2,75	3,50	3,50	2,75	1,00	2,50	4,00
Михаил	17	4,25	3,00	3,00	1,50	1,50	1,25	1,00	2,00
Кириевская	17	2,50	3,25	3,75	2,50	2,50	2,25	3,00	2,50
Федоров	17	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Александр	16	4,25	4,00	4,00	4,50	4,25	4,25	4,00	1,50
Танюша	16	3,75	3,25	4,50	5,00	1,75	5,00	2,00	1,00

Приложение 10. Результаты проведения методики диагностики академической мотивации Т. О. Гордеевой. Продолжение

Имя	Возраст	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8
Вереск	17	4,75	4,00	3,50	3,50	2,25	1,00	1,00	1,00
Мах	18	5,00	5,00	4,50	3,00	5,00	2,50	1,25	1,00
Журавлева	17	2,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00
Немо	18	4,75	4,50	4,75	3,75	2,75	1,75	3,00	4,00
Варя	17	1,25	1,00	1,50	1,00	2,00	1,00	1,75	4,50
Чурилов	16	3,25	3,00	3,75	3,75	3,00	3,50	2,50	2,00
Воропаева	17	1,50	2,00	1,75	1,25	2,50	2,25	3,25	2,00
Пушкин	17	5,00	5,00	5,00	4,50	3,50	3,00	1,50	3,00
Остап	16	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,25
Шершень	17	4,75	2,75	3,25	4,00	4,75	2,25	3,50	1,25
Анастейша	18	4,50	3,75	4,00	2,50	2,75	3,00	2,25	1,25
Влад	17	3,50	2,75	3,50	4,25	3,00	3,00	3,00	1,50
Нина	16	5,00	4,50	4,00	3,00	1,25	1,75	2,00	1,00
Катерина	17	5,00	3,75	5,00	4,75	1,50	3,00	2,00	1,25
Максим	18	5,00	5,00	4,25	3,25	3,50	1,75	2,25	1,00
Заварыко	16	3,75	3,75	3,75	2,75	2,00	1,75	1,75	1,00
Шарапов	16	2,25	4,00	4,50	5,00	4,50	4,25	5,00	2,00
Сумин	15	4,25	4,00	4,00	4,75	3,50	3,25	2,75	2,00
Шелихов	17	3,00	3,00	3,50	4,00	4,00	4,50	3,25	1,00
Раина	17	3,25	1,75	3,25	3,75	3,75	4,75	3,25	2,50
Вера	18	4,75	4,50	4,25	2,25	2,75	1,25	1,50	1,00
Дима	17	4,00	4,25	4,25	2,75	2,75	1,75	4,50	1,75
Ева	16	4,00	4,00	3,75	3,00	2,50	1,75	2,75	2,75
YNWA	16	2,50	3,75	3,00	2,75	2,50	2,50	2,50	3,00
Животицев	17	3,75	4,00	3,50	1,25	1,50	1,25	1,75	3,00
поName	17	4,00	2,75	3,50	2,50	3,25	2,50	3,75	1,50
Ситков	16	3,75	3,50	3,25	3,35	4,00	2,25	4,50	2,50
Маша	17	4,75	4,75	4,75	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Марков	16	3,00	3,50	2,75	2,25	2,25	2,50	1,75	1,25
Бобков	16	4,75	4,75	5,00	3,25	3,25	1,00	2,00	1,00
Скандалик	16	1,75	2,00	2,50	3,50	2,00	1,00	4,00	4,00
ЛожкаМеда	17	4,50	4,75	5,00	2,00	1,00	1,75	1,75	2,00
Русских	17	2,50	3,75	3,75	1,25	1,00	1,00	1,75	2,00
Маша	16	5,00	5,00	4,50	3,00	1,75	1,75	1,75	1,75
Макс	18	4,50	4,75	4,75	1,50	1,00	1,00	1,00	2,25

Приложение 11. Ключ к тесту мотивации достижения А. Мехрабиана

Мужская форма

№ п/п	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	7	6	5	4	3	2	1
2	1	2	3	4	5	6	7
3	7	6	5	4	3	2	1
4	1	2	3	4	5	6	7
5	7	6	5	4	3	2	1
6	1	2	3	4	5	6	7
7	7	6	5	4	3	2	1
8	7	6	5	4	3	2	1
9	1	2	3	4	5	6	7
10	7	6	5	4	3	2	1
11	1	2	3	4	5	6	7
12	1	2	3	4	5	6	7
13	7	6	5	4	3	2	1
14	7	6	5	4	3	2	1
15	1	2	3	4	5	6	7
16	1	2	3	4	5	6	7
17	7	6	5	4	3	2	1
18	1	2	3	4	5	6	7
19	7	6	5	4	3	2	1
20	1	2	3	4	5	6	7
21	7	6	5	4	3	2	1
22	1	2	3	4	5	6	7
23	1	2	3	4	5	6	7
24	7	6	5	4	3	2	1
25	1	2	3	4	5	6	7
26	1	2	3	4	5	6	7
27	1	2	3	4	5	6	7
28	7	6	5	4	3	2	1
29	1	2	3	4	5	6	7
30	1	2	3	4	5	6	7
31	7	6	5	4	3	2	1
32	1	2	3	4	5	6	7

Женская форма

№ п/п	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
1	7	6	5	4	3	2	1
2	7	6	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5	6	7
4	7	6	5	4	3	2	1
5	1	2	3	4	5	6	7
6	1	2	3	4	5	6	7
7	7	6	5	4	3	2	1
8	7	6	5	4	3	2	1
9	1	2	3	4	5	6	7
10	7	6	5	4	3	2	1
11	1	2	3	4	5	6	7
12	1	2	3	4	5	6	7
13	1	2	3	4	5	6	7
14	7	6	5	4	3	2	1
15	1	2	3	4	5	6	7
16	1	2	3	4	5	6	7
17	7	6	5	4	3	2	1
18	1	2	3	4	5	6	7
19	7	6	5	4	3	2	1
20	1	2	3	4	5	6	7
21	7	6	5	4	3	2	1
22	1	2	3	4	5	6	7
23	7	6	5	4	3	2	1
24	1	2	3	4	5	6	7
25	1	2	3	4	5	6	7
26	7	6	5	4	3	2	1
27	1	2	3	4	5	6	7
28	7	6	5	4	3	2	1
29	1	2	3	4	5	6	7
30	1	2	3	4	5	6	7

Приложение 12. Ключ к опросу И. М. Марковской ВРР.

Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается, прямые это утверждения или обратные. Обратные утверждения переводятся в балы таким образом:

ответы	1	2	3	4	5
баллы	5	4	3	2	1

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками, поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по 5, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на 2. суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка. Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале.

к 1-й шкале обратное утверждение - 13;

К 2-й шкале – 14, 38, 50;

к 3-й шкале - 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52;

к 4-й шкале – 41;

к 5-й шкале – 6, 7, 18, 19, 31, 43, 54;

к 7-й шкале – 9, 57;

к 8-й шкале – 10, 22, 34, 46, 58;

к 10-й шкале - 48.

Ключ к опросникам ВРР для подростков и их родителей

	Баллы		Баллы		Баллы		Баллы		Баллы	Сумма по каждой шкале
1		13	***	25		37		49		1.
2		14	***	26		38	***	50	***	2.
3	***	15		27		39	***	51		3.
4	***	16		28		40		52	***	/2
5		17		29		41	***	53		4.
6	***	18	***	30		42		54	***	5.
7	***	19	***	31	***	43	***	55		/2
8		20		32		44		56		6.
9	***	21		33		45		57	***	7.
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8.
11		23		35		47		59		9.
12		24		36		48	***	60		10.

Шкалы опросника ВРР для подростков и их родителей

1. Нетребовательность - требовательность.
2. Мягкость - строгость.
3. Автономность - контроль.
4. Эмоциональная дистанция - близость.
5. Отвержение - принятие.
6. Отсутствие сотрудничества - сотрудничество.
7. Несогласие - согласие.
8. Непоследовательность - последовательность.
9. Авторитетность родителя.
10. Удовлетворительность отношениями с ребенком (родителем).

Приложение 13 Результаты статистической обработки сравнения данных методики И. М. Марковской по оценке материнских характеристик между группами

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Требов является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,927	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Магкость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,732	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Автоном является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,717	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Близость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,405	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Принятие является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,504	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Сотруд является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,598	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Соглас является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,865	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Послед является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,060	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Авторит является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,865	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Удовл является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,376	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Приложение 14. Результаты статистической обработки сравнения данных методики И. М. Марковской по оценке отцовских характеристик между группами

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Требов является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,273	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Мягкость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,958	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Автоном является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,926	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Близость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,575	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Принятие является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,362	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Сотруд является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,232	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Соглас является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,492	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение Послед является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,927	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
9	Распределение Авторит является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,831	Нулевая гипотеза принимается.
10	Распределение Удовл является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,335	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Приложение 15. Результаты статистической обработки сравнения данных методики И. М. Марковской по оценке отцовских характеристик между группами

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Требов является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,928	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Мягкость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,701	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение Автоном является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,518	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Близость является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,646	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Принятие является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,157	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Сотруд является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,678	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Соглас является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,087	Нулевая гипотеза принимается.
8	Распределение Послед является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,029	Нулевая гипотеза отклоняется.

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
9	Распределение Авторит является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,976	Нулевая гипотеза принимается.
10	Распределение Удовл является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,479	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Приложение 16. Результаты статистической обработки сравнения данных методики Т. О. Гордеевой между группами

Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Познание является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,574	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Достижение является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,029	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение Саморазв является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,773	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Самоув является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,529	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение Интернал является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,313	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение Уважрод является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,252	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение Эктернал является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,022	Нулевая гипотеза отклоняется.
8	Распределение Амотив является одинаковым для категорий Группа.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,087	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

Выпускная квалификационная работа выполнена мной совершенно самостоятельно. Все использованные в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Бабухина М. А.

Ф.И.О.



подпись

дата 31.05.2020