#### Министерство образования Российской Федерации

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)

Государственного образовательного учреждения

Оренбургский государственный университет

##### Тревожность как фактор формирования

**мотивации достижения успеха, избегания неудачи.**

###### Выпускная квалификационная работа

#### Орск 2004

#### Министерство образования Российской Федерации

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)

Государственного образовательного учреждения

Оренбургский государственный университет

Факультет педагогики и психологии

Кафедра психологии

**УДК 153 + 155**

ББК 88.3

##### Тревожность как фактор формирования мотивации

##### достижения успеха, избегания неудачи.

###### Выпускная квалификационная работа

Исполнитель:

студентка V курса группы «П-А1»

Специальность “020400 – Психология с иностранным языком” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись)

Научный руководитель:,

кандидат психологических наук,

доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись)

Зав. кафедрой:,

кандидат психологических наук,

доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись)

Дата допуска к защите:

|  |
| --- |
| 1. Защищена с оценкой  “\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_” \_\_.\_\_.\_\_\_\_ г.  Члены комиссии: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ (Ф.И.О.)  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_(Ф.И.О.) |
| 2. Поступила на кафедру.  Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_  Лаборант (методист) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  (Ф.И.О.) |

#### Орск 2004

# Содержание.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **Введение.** | 6 |
| **Глава I. Теоретическое изучение вопроса мотивации достижения успеха, избегания неудачи, тревожности и вопроса их взаимной корреляции.** | 11 |
| **§ 1. Мотив достижения в структуре личности.** | 11 |
| 1.1. Мотив достижения как потребность. | 11 |
| 1.2. Мотив достижения как мотивационное свойство личности. | 12 |
| 1.3. Мотив достижения как эмоция успеха-неуспеха. | 15 |
| 1.4. Мотив достижения как фактор формирования самооценки и уровня притязаний. | 17 |
| **§ 2. Динамика развития мотивационной сферы.** | 21 |
| 2.1. Младенчество. | 21 |
| 2.2. Раннее детство (1-3 года). | 22 |
| 2.3. Дошкольное детство. | 24 |
| 2.4. Младший школьный возраст. | 26 |
| 2.5. Средний школьный возраст. | 28 |
| 2.6. Старший школьный возраст. | 30 |
| 2.7. Особенности мотивационной сферы в дальнейшие периоды развития. | 32 |
| **§ 3. Мотив достижения и склонность к риску. Модель выбора риска.** | 34 |
| **§ 4. Результаты деятельности достижения.** | 37 |
| 4.1. Учебные достижения в различно сгруппированных классах. | 37 |
| 4.2. Сила мотивации и достижения: количество и качество. | 38 |
| **§ 5. Проблема тревожности в психологии.** | 40 |
| 5.1. Представление о тревожности в современной психологии. | 40 |
| 5.2. Тревожность, тревога и страх. | 42 |
| 5.3. Виды, уровни, категории тревожности. | 43 |
| **§ 6. Возрастная динамика тревожности.** | 47 |
| 6.1. Особенности тревожности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах. | 47 |
| 6.2. Содержание тревог и страхов в различные возрастные периоды. | 50 |
| **§ 7. Влияние тревожности на учебную деятельность.** | 52 |
| **§ 8. Тревожность и мотив достижения.** | 55 |
| **Глава II. Экспериментальное изучение проблемы** **установления взаимосвязи тревожности и мотивации** **достижения успеха, избегания неудачи.** | 64 |
| **§ 1. Организация экспериментального исследования.** | 64 |
| **§ 2. Анализ результатов исследования.** | 70 |
| **Глава III. Основные профилактические и коррекционные мероприятия.** | 86 |
| **§ 1. Как создать ситуацию успеха?** | 86 |
| 1.1. Методы побуждения к удачам. | 88 |
| 1.2. Принципы успеха. | 92 |
| 1.3. Правила успеха. | 92 |
| **§ 2. Профилактика и преодоление тревожности.** | 94 |
| **Заключение.** | 102 |
| **Литература.** | 103 |

# Введение.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Б.Ф. Ломов, например, отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль. «Трудность здесь состоит в том, - пишет он, - что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения. Откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности? Что они собой представляют? Разработка этих вопросов имеет огромное значение не только для развития теории психологии, но и для решения многих практических задач» (27; с. 205)

Неудивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных ( В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон) (1, 9, 25, 31, 49, 53), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.). (57, 65, 72, 30, 51)

Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается и многообразием точек зрения на их природу, что вынуждает некоторых психологов впадать в излишний пессимизм и говорить о практической неразрешимости проблемы. Общим недостатком существующих точек зрения и теорий является отсутствие системного подхода к рассмотрению процесса мотивации, вследствие чего любой фактор, влияющий на возникновение побуждения и принятие решения, объявляется мотивом. Очень мало внимания (особенно в отечественной литературе) уделяется анализу причин столь значительного расхождения авторов в понимании сущности мотивации и мотивов; как правило, имеет место либо простое изложение взглядов других авторов на проблему, либо критика иных точек зрения, без поиска и развития того рационального, что имеется в подходах предшественников. Между тем непредвзятый анализ позволяет увидеть в различных гипотезах и формулировках много ценной информации, которую можно использовать при построении целостной и непротиворечивой концепции мотивации и мотива.

Предпочитаемый же нами интегральный подход к рассмотрению сущности и структуры мотивации и мотива позволяет по-новому взглянуть на ряд положений, а также обосновать положение С.Л. Рубинштейна о том, что мотивы составляют ядро личности человека. Таким образом, зная особенности личности, можно в значительной мере судить о мотивационной сфере человека, а, изучая мотивационную сферу, мы тем самым изучаем и личность.

Одним из важнейших вопросов мотивации деятельности человека является причинное объяснение его поступков. Одно из направлений в решении данного вопроса связано с попыткой понять, каким образом человек мотивируется в деятельности, направленной на достижение успехов, и как он реагирует на постигшие его неудачи. Факты, полученные в психологии, говорят о том, что мотивации достижения успеха и избегания неудачи являются важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации.

В психологии создана и детально разработана теория мотивации достижения успеха, избегания неудачи. Основателями этой теории считаются Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен (77, 57, 51).

Важнейшую роль в понимании того, как человек будет выполнять ту или иную деятельность, особенно в том случае, когда рядом с ним кто-то еще занимается тем же самым делом, кроме мотива достижения играет тревожность.

При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на не разработанность и неопределенность, многозначность и неясность самого понятия «тревожность» как в нашей стране, так и за рубежом едва ли не обязательны для работ, посвященных проблеме тревожности. Указывается, что под данным термином зачастую понимаются достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющих очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние – свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности.

В отечественной психологии исследования по данной проблеме достаточно редки и носят разрозненный и фрагментарный характер. В значительной степени это связано, по-видимому, с известными социальными причинами – условиями, не поощрявшими анализа явлений, отражающих восприятие человеком окружающего мира как угрожающего и нестабильного. В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и как следствие, переживание эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Вместе с тем необходимо отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных, прикладных проблем (школьная, экзаменационная тревожность, при психотерапии и др.)

Подобное положение в изучении проблемы тревожности во многом обусловлено и логикой развития отечественной психологической науки, в которой изучение доминирующих эмоциональных переживаний индивида проводилось преимущественно на психофизиологическом уровне, а область устойчивых образований эмоциональной сферы оставалась не исследованной.

Изучение тревожности у детей и подростков также носит, как правило, ярко выраженный прикладной, «служебный» характер. Сравнительно большое количество работ посвящено детям 5-8 лет (проблема готовности к школе), исследований тревожности у более старших детей и подростков явно недостаточно. Тревожность чаще всего изучается преимущественно в рамках одного какого-либо возраста. Работы, посвященные сравнительному проявлению тревожности в разные периоды детства единичны (А.И. Захаров, В.Р. Кисловская, Б.И. Кочубей). (13, 18, 22)

Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека. Именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращения в психологическую службу образования. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как делинквентность и аддиктивность в поведении подростков. Значение профилактики тревожности, ее преодолевание важно при подготовке детей и взрослых к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

Данное исследование направлено на изучение степени корреляции между уровнем тревожности индивида и преобладающей у него мотивационной тенденции, как личностных диспозиций. Эта проблема выступит предметом нашего исследования.

Объектом выступят мотивационная сфера, в рамках которой будут изучаться мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи, и эмоциональная сфера, связанная с тревожностью индивида.

Таким образом, основной целью работы станет проблема выяснения основных закономерностей взаимосвязи тревожности и мотивации достижения успеха, избегания неудачи в возрастной динамике подросткового и юношеского возраста.

Задачи нашего исследования:

1. Теоретическое изучение вопроса.
2. Рассмотрение возможных путей психопрофилактической и психокоррекционной работы.
3. Методологическое изучение проблемы.
4. Выяснение основных особенностей мотивации достижения успеха, избегания неудачи.
5. Установление общей закономерности возрастной динамики мотивации достижения успеха, избегания неудачи.
6. Выявление основных особенностей тревожности.
7. Установление общей закономерности возрастной динамики уровня тревожности.
8. Определение степени отношения уровня тревожности и мотивации достижения успеха, избегания неудачи.

Мы предполагаем, что мотивация достижения успеха, избегания неудачи и тревожность как личностные диспозиции тесно взаимосвязаны. При этом низкий уровень тревожности связан с мотивацией достижения успеха, а высокий уровень тревожности - с мотивацией избегания неудачи. Данное предположение и будет выступать основной гипотезой нашего исследования.

Работа состоит из двух частей: теоретической и практической. Практическая часть в свою очередь состоит из двух этапов:

* 1-й этап – выявление ведущей мотивационной тенденции;
* 2-й этап – определение уровня тревожности.

Далее результаты обрабатывались и анализировались, выявлялись основные закономерности.

Методами исследования выступали: теоретический анализ литературы, тестирование, математическая обработка данных.

Базой нашего исследования являются 6 «А» (1-й этап) - 7 «А» (2-й этап) класс, в составе 26-ти человек и 10 «Б» (1-й этап) – 11 «Б» (2-й этап) класс, в составе 24-х человек, школа №15 г. Орска, также студенты факультета «Педагогика и психология» ОГТИ, филиал ОГУ I (1-й этап) – II (2-й этап) курса, в составе 30-ти человек и IV (1-й этап) – V (2-й этап) курса, в составе 25 человек.

# Глава I. Теоретическое изучение вопроса мотивации

# достижения успеха, избегания неудачи, тревожности и вопроса их взаимной корреляции.

# § 1. Мотив достижения в структуре личности.

## Мотив достижения как потребность.

Занимаясь проблемой изучения мотива достижения, одним из первых встает вопрос о том месте, которое занимает мотив достижения в структуре личности.

Рядом исследователей мотив достижения включается в структуру потребностей. Этому вопросу посвящены работы У. Макдауголла (W. McDougall), Г. Мюррея (H. Murrey) и Д. Макклелланда (D. McClelland). (78, 79, 77) Выделен даже такой особый вид потребностей, как потребность в достижениях.

Так Murrey (79) включает потребность в достижении и избегании неудач в систему других психогенных потребностей, таких как потребность в агрессии, аффиляции, доминировании, защите, игре, избегании вреда, избегании обвинений, независимости, неприятии, осмыслении, познании, помощи, покровительстве, понимании, порядке, привлечении внимания к себе, признании, приобретении, противодействии, разъяснении (обучении), сексе, созидании, сохранении (бережливости), уважении, унижении.

По данным McClelland (77), люди, испытывающие сильную потребность в достижениях, предпочитают полагаться на собственные силы и стремятся к самосовершенствованию. Они склонны работать над задачами, которые требуют немалых усилий, но не являются неразрешимыми. Они чувствуют больше удовлетворения от своей работы тогда, когда сами могут ее планировать и самостоятельно определять свои цели. Такие люди предпочитают играть в шахматы, а не в покер.

Обычно люди с высокой потребностью в достижениях ставят перед собой такие задачи, выполнение которых будет являться для окружающих символом или признаком успеха. Такие люди хотят быть всегда на высоте и любят получать положительные отзывы о своей деятельности от окружающих. Одобрение окружающих для них важнее денег. Адамс и Стоун (Adams, Stone) (54, 85) указывают на то, что такие люди даже свое свободное время часто посвящают деятельности, связанной с их основной работой.

Почему же у некоторых возникает подобная потребность? McClelland обнаружил, что на формирование у ребенка потребности в достижении влияют установки родителей. Обычно родители с высокой потребностью в достижениях требуют от своих детей большей самостоятельности. Их дети в уже относительно раннем возрасте учатся полагаться на собственные силы. В результате у них развивается чувство уверенности в себе, и собственные достижения приносят им радость.

Родители с низкой потребностью в достижениях, как правило, чрезмерно опекают своих детей. Даже когда в этом нет необходимости, они помогают им выполнять повседневные дела (например, одеваться и есть). Таким детям предоставляется меньше свободы, и у них, обычно, формируется слабая потребность в достижениях.

Таким образом, достижение рассматривается как наглядное доказательство успеха. Поэтому потребность в достижениях можно охарактеризовать как стремление достичь поставленной цели, добиться успеха.

## Мотив достижения как мотивационное

***свойство личности.***

Рассматривая вопрос о мотивационных свойствах личности, многими исследователями было установлено, что между мотивацией и свойствами личности имеется обоюдосторонняя связь: свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации закрепившись, становятся свойствами личности.

В связи с этим, как отмечает П.М. Якобсон (53), имеет смысл поставить вопрос, в какой мере личность выявляется в мотивационной сфере. А.Н. Леонтьев (25), например, писал, основная структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. П.М. Якобсон (53), однако, справедливо отмечает, что далеко не все то, что характеризует личность, сказывается на ее мотивационной сфере (но и не всякие особенности процесса мотивации превращаются в свойства личности). И Г. Олпорт (G. Allport) (55) об этом же говорит, что будет неточным, если сказать, что все мотивы являются чертами; некоторые из черт имеют мотивационное (направляющее) значение, а другие более инструментальное значение.

Безусловно, к первым можно отнести такие особенности личности, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избеганию неудачи, мотив аффилиации или мотив отвергания (склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству с ними или, наоборот, боязнь быть непринятым, отвергнутым), агрессивность (склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий).

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе (F. Hoppe) (67) или «мотив достижения» по McClelland (77) – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция была выделена в классификации Murrey, который понимал ее как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного ее содержания.

McClelland начал изучать «мотив достижения» в 40-х годах ХХ века и со своими сотрудниками создал первый стандартизированный вариант методики его измерения – Тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хенхаузен и Л. Кеммлер (W. Meyer, H. Heckhausen, L. Kemmler) (51) создали вариант ТАТ для обоих «мотивов достижения». Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи – как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

Разные авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни считают, что это взаимоисключающие полюса по шкале «мотива достижения» и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если оно связано для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избеганием неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому скорее всего речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком , так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

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

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). Бирни с коллегами (R. Birney, H. Burdiek, R. Teevan) (58) выделяют три типа боязни неудач и соответствующие им защитные стратегии:

1 – боязнь обесценивания себя в собственном мнении;

2 – боязнь обесценивания себя в глазах окружающих;

3 – боязнь не затрагивающих «Я» последствий.

Р. Уайт (R. White) (92) для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин «мотивация эффективности». Он считает, что человек активен потому, что испытывает потребность в эффекте своих действий. Когда попытки приводят к удовлетворению этой потребности, возникает чувство компетентности, сопровождающееся переживанием радости и удовольствия. Очевидно, что этот вид мотивации близок по смыслу мотивации достижений.

У некоторых людей и, особенно у женщин существует мотив избегания успеха, потому что они боятся негативных последствий, прежде всего - социального отвержения за свои карьерные успехи. Этот мотив возникает у мужчин и женщин в ситуациях, когда их профессиональный выбор не соответствует традиционным полоролевым представлениям общества (профессия няни – для мужчин, роль предпринимательницы или министра обороны – для женщины).

С «мотивом достижения» связаны такие свойства, как настойчивость и упорство.

## Мотив достижения как эмоция успеха-неуспеха.

Когда мотив достигается беспрепятственно, особенно, когда успехи превосходят наши ожидания – мы радуемся, когда возникают неожиданные помехи – мы огорчаемся, тревожимся. Анализ феноменологических проявлений такого рода производных переживаний, составляющих подкласс эмоций успеха-неуспеха, позволяет думать, что именно они служат в качестве того «подсобного» механизма, который подключается при необходимости к процессу регуляции деятельности и корригирует на основе учета фактических достижений ее протекания в конкретной ситуации.

Так в рамках своей теории McDougall (78) указал на существенные отличия эмоций успеха-неуспеха (чувства по McDougall) от других эмоций. Он подчеркивает как универсальность эмоций успеха-неуспеха, заключающуюся в принципиальной возможности возникновения сходных переживаний этого рода в любой деятельности, независимо от того, какую потребность оно удовлетворяет, так и их производность – вторичность, зависимость от тех эмоций, которые направляют живое существо к преследованию полезных и избеганию вредных целей.

В.Н. Вилюнас (9) считает, что функциональное назначение эмоций успеха заключается в том, что они «усиливают и поддерживают» исходное побуждение к цели, эмоций неуспеха – что они это побуждение «сдерживают и отклоняют».

Подкласс эмоций успеха-неуспеха, четко выделяющийся среди других разновидностей производных эмоций, в свою очередь распадается на несколько специфических подгрупп, различающихся по своему значению в деятельности.

**1-я подгруппа:** многочисленные оттенки радости и недовольства – от едва заметного удовольствия до неудержимого ликования, от легкого огорчения до крайнего отчаяния.

Эта группа включает констатируемый успех-неуспех. Эмоция, констатирующая фактический успех-неуспех, окрашивает отдельную попытку приближения к цели. Положительная эмоция, завершающая удавшееся действие, его закрепляет, тогда как отрицательная – немедленно ведет к поискам «новой комбинации эффективных возбуждений». Таким образом, эмоциональные переживания, констатирующие в деятельности успех-неуспех, отвечают за смену проб в поведении «пробами и ошибками», являясь своеобразным «пеленгом», который или прекращает поиск, или вновь и вновь организует его.

**2-я подгруппа:** предвосхищаемый успех-неуспех.

Эмоции констатирующие реальный успех-неуспех, «прилипают» к деталям ситуации и вновь воспроизводятся при повторном столкновении с ними уже в качестве эмоций, предвосхищающих возможные успехи или неуспехи. Такая «опережающая» информация о безысходности действий в одном направлении и о вероятном направлении в другом – существенно облегчает субъекту поиск пути достижения цели. Из поведения исчезают слепые, заведомо бессмысленные пробы, оно становится более адекватным.

В противоположность предвосхищению неуспеха, лишь суживающему зону проб, ограничивающих поведение, следы прошлых успехов открывают субъекту конструктивные решения, направляют поведение.

**3-я подгруппа:** обобщенный успех-неуспех.

Опыт многочисленных радостей и горестей в прошлом, актуализирующийся в виде предвосхищающих эмоций, по мере пополнения обобщается. За эмоцией отчаяния лежит, как правило, не единичный неуспех, а ряд переживаний, следовавших за всевозможными, но безуспешными попытками достижения цели. Подобным образом и обобщаются переживания. Обобщенная эмоция успеха-неуспеха взаимодействует с ведущим эмоциональным явлением, побуждающим к деятельности, усиливая его, когда предвосхищается скорый успех, и лишая его побуждающей силы при предвосхищении трудностей и неудач. Таким образом, именно данная разновидность эмоций успеха-неуспеха осуществляет по отношению к ведущему побуждению «стоп»-функцию.

## Мотив достижения как фактор формирования самооценки и уровня притязаний.

В работе Hoppe (67), посвященной «успеху и неудаче», понятие уровня притязаний заняло важное место в исследовании мотивации и со временем проникло в обиходный язык. Под этим понятием в исследовании мотивации имеется в виду, во-первых «… сообщаемую экспериментатором испытуемому целевую установку по отношению к уже известной, более или менее освоенной и снова решаемой задачи, причем сама эта установка (цель) внутренне принимается испытуемым», а во-вторых, свойство индивида, играющее решающую роль в самооценке имеющихся способностей и достигнутых результатов.

Обычно испытуемый ставится перед определенной задачей, которая может быть решена им более или менее хорошо и быстро, или перед различными задачами одного и того же типа, но разной степени сложности. После того как испытуемым было получено первое представление о степени достижимости стоящих перед ним целей, он перед каждой очередной попыткой должен выбрать цель следующего выполнения и сообщить ее экспериментатору. Так выстраивается последовательность событий.

Прежде всего Hoppe решил выяснить, от чего зависит переживание достигнутого результата как успеха или неудачи, поскольку то же самое достижение для одного испытуемого может означать успех, а для другого - неудачу. Как показали результаты исследований, переживание успеха или неудачи зависит от уровня притязаний. Если новый результат достигает или превышает этот уровень, появляется ощущение успеха, если же не достигает – неудачи. Как видно из рисунка, реакция самооценки определяется так называемым отклонением достигнутой цели, т. е. Позитивной или негативной позицией между выбранным уровнем притязаний и очередным достижением. Успех и неудача непосредственно отражается на уровне притязаний следующего выполнения. После успеха уровень притязаний, как правило, повышается, а после неудачи – снижается, но не наоборот (закономерность сдвига). Сдвиг уровня притязаний вверх или вниз зависит от интенсивности пережитого успеха или неудачи.

**Выстраивание событий.**

**1 2 3 4**

Последнее Формирование Очередное Реакция на

Достижение уровня притязаний достижение очередное

достижение

Отклонение от цели Отклонение от достижения

цели

Переживание успеха или неудачи

в зависимости от разницы между 2 и 3

Переживания успеха и неудачи в основном связаны с задачами средней степени трудности. Удача в очень легких и неудача в очень трудных задачах не сказывается на самооценке. Вместе с тем, чем выше имеющийся уровень достижений, степень трудности решенной задачи, тем сильнее ощущается нужда. Эта асимметрия в эмоциональных последствиях самооценки сочетается с тенденцией к возрастанию уровня притязаний при постепенном росте уровня достижений в повторном выполнении задания. Успех при этом все время переживается одинаково.

Дело решает отклонение от цели, разница между последним достижением и базирующемся на нем уровне притязаний к очередному выполнению. Разница эта для каждого индивида до известной степени сохраняет постоянство во времени. Она может быть позитивной или негативной, т. е. Уровень притязаний всегда или несколько выше уже имеющегося уровня достижений или несколько ниже. После явного улучшения достижений обычно наблюдается сравнительно большая готовность повышать уровень притязаний, чем при ухудшении достижений – его понижать. Для объяснения тенденции повышения уровня притязаний Hoppe ввел понятие «Я – уровень», которое затем превратилось в понятие мотива достижения, определяемого как «… стремление повышать свои способности и умения или поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными, так что их выполнение может либо удаться, либо не удаться.»

Было также установлено, что если задаче придается более личностное значение, то уровень притязаний имеет тенденцию к повышению. Похожее явление имеет место, когда выбранная цель в какой-то степени нереальна, т. е. испытуемые руководствуются скорее желаниями, чем реалистическими ожиданиями. Введение при формировании личности уровня притязания стандарта достижений референтной социальной группы может привести к конфликту между индивидуальными и социальными нормами, тем самым оказывая влияние на уровень притязаний субъекта.

# § 2. Динамика развития мотивационной сферы.

Поскольку процесс формирования мотива (мотивации) связан с использованием личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, очевидно, что на каждом возрастном этапе будут иметься какие-то особенности мотивации и структуры мотива.

При этом, как подчеркивает Е.П. Ильин (16), новообразованием является не мотивация, а мотиваторы, т. е. психологические факторы, влияющие на процесс мотивации и формирования намерения.

## Младенчество.

Сказать, с какого возраста у ребенка появляются мотивированные, т. е. осознанные действия, чрезвычайно трудно. А. Пейпер писал: «Мы отказываемся судить о содержании сознания грудного ребенка; последнее недоступно исследованию; невозможно установить, когда именно у растущего ребенка появляется сознание» (38; 468).

Это так. Однако трудно представить, что на протяжении целого года ребенок живет как существо, активность которого проявляется только по типу «стимул-реакция».

Ребенок трех месяцев обладает не только витальными (пищевыми) потребностями, но и зачатком духовных: во взаимодействии со взрослыми, в интимно-личностном общении, в обмене положительными эмоциями. По данным М.И. Лисиной (16), уже в первые полгода жизни появляется потребность во внимании и доброжелательности взрослого.

Поведение ребенка до года зависит от доминирующей потребности (проявляющейся постоянно), поэтому его направленность на определенный объект из многих имеющихся может создать для наблюдающего иллюзию сознательного выбора (предпочтения) и мотивированности поведения в целом, в то время как, считает Л.И. Божович (4), на самом деле все может обстоять куда проще – срабатывает потребностная доминанта.

Невозможно сказать полностью, так это или нет. Возможно, что имеет значение и то и другое.

## Раннее детство (1-3 года).

В возрасте полутора лет наряду с такими побудителями, как предмет или родители возникают и внутренние психические побудители – представления и образы воображения (цели), вызывающие стремление ребенка к достижению внешнего стимула (например, игрушки) даже тогда, когда этот стимул исчезает из непосредственного поля восприятия (прячется взрослыми). Это объясняется тем, что внешняя среда начинает у ребенка переноситься во внутренний план, который все чаще определяет его поведение.

В возрасте около двух лет важным моментом в развитии ребенка становится переживание выбора, когда ребенок понимает, что на указания родителей можно ответить не только «Да», но также и «Нет». Однако выбор предметов желания еще затруднен в связи с тем, что все желания обладают одинаковой силой и соподчинение их отсутствует.

Развитие детского самосознания до 3-летнего возраста связано с выделением побуждений к выполняемым действиям (желаний), с формированием ребенком цели своего действия, поступка, с отнесением желаний к самому себе. Наличие же представляемой цели, желания означает, что поведение ребенка стало мотивированным, совершаемым под влиянием мотива. Правда, первые формы мотивации еще несовершенны, подвержены импульсивности: потребности неустойчивы, ребенок не может их контролировать. Ребенок почти целиком зависит от взрослых, его потребности не удовлетворяются им самим. Возникновение потребности, ее осознание и вербализация приводят ребенка не к поиску предмета удовлетворения потребности и пути его достижения, а к обращению к родителям: «Хочу, дай». Мотивы оказываются редуцированными и плохо осознаваемыми.

Структура мотивационной сферы ребенка 2-3-летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а следовательно и мотивов. У него имеется рядоположный набор знаемых потребностей, сменяющих друг друга в случайном порядке. Жизненно важные потребности и капризы (необоснованные желания) часто имеют для него одинаковую значимость. Побуждения сменяются во времени, не подчиняясь сознательно-волевому контролю.

Другой особенностью мотивов детей 2-3-летнего возраста является эмоциональная насыщенность их желаний. С.Л. Рубинштейн (43) писал, что каждое их желание сродни аффекту. Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, поэтому поведение ребенка характеризуется импульсивностью (чрезмерная зависимость от потребности) и ситуативностью (чрезмерная зависимость от случайных внешних обстоятельств). То и другое связано с ближайшей действительностью, с сиюминутностью.

У детей этого возраста в большинстве случаев встречаются близкие и «небольшие» цели, превращающиеся затем при соответствующем воспитании в привычные (умывание, определенные способы еды и т. п.).

В общем можно сказать, что в этом возрасте дети в большей мере являются рабами своих желаний, чем сознательными личностями. В силу своей беспомощности они являются рабами и своего окружения. Сохранение такого положения до взрослости приводит к деформированному развитию личности: ребенок обязан быть ориентированным на других людей и не может не зависеть от их одобрения, расположения и доброй воли; он вынужден приспосабливаться, подгоняя себя под внешнюю ситуацию.

Уже на третьем году жизни в мотивационный процесс могут включаться мотиваторы из блока «внутреннего фильтра», т. к. начинает формироваться нравственная сфера ребенка. Но его нравственность ориентированна на взрослых, и оценка себя и своих поступков осуществляется с учетом их оценок и мнений. А это означает, что у малыша становиться выраженной потребность в сотрудничестве со взрослыми и в получении от них одобрения.

У детей трех лет появляется желание делать все самому («Я сам»); а гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к своеволию детей. Однако они еще не могут организовать свои действия в соответствии с заранее намеченной целью, которую легко утрачивают.

В конце третьего и начале четвертого года жизни у ребенка появляется умение различать степень затруднительности достижения цели, оценивать свои возможности, т. е. определять возможность успеха или неудачи (по H. Heckhausen) (51).

## Дошкольное детство.

Ведущий в этот возрастной период вид деятельности дошкольников – игра – способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Возникают новые интересы и связанные с ними цели, причем формирование целенаправленности характерно и для других видов деятельности дошкольников. Однако даже для 6-7-летних еще характерно окончательное оформление цели в их сознании и по ходу выполнения действия, что зависит от предметной ситуации и от «строительного» материала. Важно отметить, что уже с 4-х лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, т. к. ребенок начинает планировать смысл деятельности.

В 4 года появляется соподчиненность потребностей, желаний. Они приобретают разную силу и значимость. Появляются доминирующие установки: у одних – престижные (эгоистические), у других, наоборот - альтруистические, у третьих – на достижение успеха. Правда, у некоторых детей даже к 7-ми годам доминирующие мотиваторы не появляются.

Интересы приобретают относительную устойчивость. Начинает складываться индивидуальная мотивационная система (сфера) ребенка.

В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. В игре ребенок учится действовать в мыслимой, а не в видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Этим облегчается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

Сдерживанию непосредственных побуждений ребенка способствует присутствие взрослого или других детей. В более старшем дошкольном возрасте ребенок начинает сдерживаться уже при воображаемом контроле других (предвидение осуждения). Начинается усвоение этических норм, которые учитываются ребенком при планировании своих поступков. В дошкольном возрасте «внутренний фильтр» принимает активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К 6-ти годам у ребенка проявляется способность ставить себя на место других (идентификация), появляется чувство долга, общественные мотивы – желание сделать что-то для других, принести им пользу. Появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо»).

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Однако осознаваемость мотива остается еще слабой.

У детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех – уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех. В игровой мотивации смещается акцент с процесса на результат: если дети 3-5-ти лет получают удовольствие от процесса игры, то 5-6-ти летние получают удовольствие не только от процесса, но и от результата игры, т. е. от выигрыша.

В связи с этим в 6-7 лет дети более дифференцированно подходят к выбору партнеров по играм, называя несколько причин: их умение играть в группе, умение хорошо играть, наличие у них творческих способностей в игре, оказание помощи в процессе игры. В связи с этим Е.Ф. Рыбалко (44) считает, что формирование игровой мотивации является одним из важных показателей зрелости психического развития дошкольников.

Старшие дошкольники вносят соревновательные мотивы в такие виды деятельности, которые сами по себе соревнования не включают. Дети постоянно сравнивают свои успехи, любят прихвастнуть, остро переживают промахи, неудачи.

Наиболее сильным стимулятором для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание (исключение из игры). Еще слабее действует собственное обещание ребенка, что свидетельствует о неустойчивости мотивационных установок.

Но слабейшим внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия.

## Младший школьный возраст.

В это период появляются новые мотивы, происходят перестановки в иерархической мотивационной системе ребенка. То, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается значимым, ценным, то же, что имеет отношение к игре, становиться менее важным. В то же время у младших школьников по-прежнему заметно преобладание мотивов над мотивационными установками, т. к. в основном ими ставятся цели на ближайшее будущее, связанные с настоящими событиями. По данным Л. Колберга ( L. Kohlberg) (69), 70% семилетних детей ориентируются в своем поведении на возможное поощрение или наказание «здесь и сейчас».

Ведущее место в иерархии учебных мотивов на 1-2 году обучения занимают широкие социальные мотивы, связанные с чувством долга и ответственности, с необходимостью получения образования. Реально действующим мотивом становится получение высокой отметки или похвалы; ради их получения ребенок готов немедленно сесть заниматься и старательно выполнять все задания.

В соревновательной ситуации у первоклассников мотив работы на себя более действенен, чем на команду, однако в 3-ем классе уже сильнее выражен общественный мотив, чем индивидуальный.

Усиливается роль «внутреннего фильтра» в процессе мотивации. У младших школьников развивается смысловая ориентировочная основа поступка – звено между желанием что-то сделать разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения более отдаленных последствий и поэтому исключающий импульсивность поведения ребенка. Начинает формироваться предусмотрительность как черта личности. При этом происходит переход от мотивов только «значимых» к мотивам «реально действующим».

Социальные мотивы учения по-разному выражены у школьников с разной успеваемостью. При наличии сильного мотива получения хорошей отметки и одобрения круг их социальных мотивов учения сужен. Некоторые социальные мотивы у них появляются только к 3-ему классу.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивом получения высокой отметки и одобрения. У слабо успевающих – мотив достижения выражен хуже и даже отсутствует.

Престижная мотивация, связанная с соперничеством со способными одноклассниками, присуща хорошо успевающим учащимся с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается.

Мотив избегания неудачи присущ как хорошо успевающим, так и плохо успевающим учащимся, но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, т. к. мотив достижения успеха у них практически отсутствует. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относятся к учению из-за того, что у низ преобладает мотив избегания неудачи.

## Средний школьный возраст.

В этом возрасте, называемым переходным, происходят существенные изменения в организме и психике ребенка, обусловленные половым созреванием. Как отмечал Л.С. Выготский, это существенно изменяет сферу интересов ребенка. В переходном периоде можно отчетливо проследить две волны (фазы) в развитии интересов: волну появления новых впечатлений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы интересов, надстраивающейся над новым влечением. Фаза влечений длиться обычно около двух лет. Эта фаза резких колебаний и столкновений психологических установок, фаза крушения авторитетов. В этой фазе происходит свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, вызревание и появление первых органических влечений, связанных с половым созреванием. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, характеризует тот факт, что у подростка наблюдается как будто общее понижение, а иногда даже и полное отсутствие интересов. Характерны также пессимизм, распад коллективных связей, разрыв сложившихся прежде отношений между детьми, в том числе и дружественных, стремление к одиночеству, резкое изменение отношения к людям, пренебрежение правилами поведения.

Вторая фаза – фаза интересов – вначале характеризуется их многообразием. Затем путем дифференциации выбирается ядро интересов. Романтические стремления уступают место реалистичному и прагматичному выбору одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией подростка и определяющего направленность его личности. Характерным является также расширение и укрепление общественных связей. Вторая фаза существенно зависит от материальных условий жизни и окружения. При неблагоприятных условиях она сжата во времени, заторможена в своем развитии, из-за чего круг интересов подростка мал и беден.

Подростки в значительной степени способны руководствоваться в своем нравственном поведении теми требованиями, которые сами себе предъявляют, и теми задачами и целями, которые перед собой ставят. Происходит переход от «реактивного» следования требованиям извне к активному построению своего поведения в соответствии со своим собственным идеалом.

У школьников средних классов отмечается большая, чем прежде, устойчивость целей, достаточно развитое чувство долга, ответственности. Интересы уже не ситуативны, а возникают постепенно по мере накопления знаний. Отсюда – устойчивость ряда мотивов, базирующихся на интересах и поставленных самими учащимися целях.

У подростков интерес к чему-нибудь часто приобретает характер увлечения. Увлечения подростка – сильные и часто сменяют друг друга, но принимают «запойный» характер; как правило, они не связаны с учебной деятельностью. А.Е. Личко (26) делит их на интеллектуально-эстетические (увлечение историей, музыкой, радиотехникой, рисованием и т. д.), эгоцентрические (увлечение модными сферами деятельности – спорт, художественная самодеятельность, иностранные языки – ради демонстрации своих успехов), телесно-мануальные (занятия спортом, езда на мотоцикле или автомобиле – ради получения удовольствия от самого процесса деятельности), накопительские (коллекционирование), информативно-коммуникативные (стремление к новой, не слишком содержательной информации, не требующей глубокого осмысления и усвоения; потребность в легком общении со сверстниками, позволяющем обмениваться такой информацией). Некоторые из этих увлечений могут способствовать развитию личности подростка, другие же, наоборот могут искривлять развитие личности.

Важно, что в мотивах подростков содержится аргументация и предвидение последствий принятого решения, что свидетельствует о более полном осознании процесса мотивации, развитии «внутреннего фильтра». Это снижает импульсивность их поведения.

Более многогранной становится самооценка подростка. Наличие идеалов, усвоенных норм и правил общественного поведения свидетельствует о значительном развитии личности подростков, о формировании у них «внутреннего плана», являющегося существенным фактором мотивации и организации собственного поведения. Но этот «внутренний план» еще не организован в целостную систему, недостаточно обобщен и устойчив. Требования подростка к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны. Отсюда – и неустойчивость ряда мотивов, изменчивость поведения. Кроме того, характерным для данного возраста является несоответствие целей возможностям, что свидетельствует о завышенном уровне притязаний и является причиной частых неудач в осуществлении задуманного. Это приводит к тому, что мотивы формируются главным образом с учетом собственного мнения, что выражается в их упрямстве.

## Старший школьный возраст.

На основе возникающей социальной мотивации развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций.

Прежде всего это проявляется в упорядочивании, интегрировании всей системы потребностей их формирующимся мировоззрением. Старшие школьники не просто познают окружающий мир, а вырабатывают о нем свою точку зрения, т. к. у них возникает потребность выработать свои взгляды на вопросы морали, самим разобраться во всех проблемах. В связи с этим принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у школьников все большую социальную направленность.

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

Если у учеников 9-го класса выбор профессии ( скорее декламируемый, чем обоснованный) еще в значительной степени импульсивен, совершается нередко под влиянием внешних обстоятельств или является актом подражания старшим, то у старшеклассников этот выбор осуществляется на основе предварительной подготовки, внимательного анализа той деятельности, которую они готовы выбрать в качестве своей профессии, и тех трудностей, с которыми им придется столкнуться.

При этом старшеклассники уже способны взвешивать внешние и внутренние обстоятельства, что позволяет принимать достаточно осознанные решения. А это значит, что в процессе формирования социально направленных мотивов «внутренний фильтр» начинает играть ведущую роль. Чем более зрелым в социальном плане является старшеклассник, чем больше его устремлений направлено в будущее, тем больше у него формируется мотивационных установок, связанных с намечаемой перспективой жизни. У социально незрелой личности преобладают мотивы, связанные с удовлетворением потребностей «здесь и сейчас».

Большая осознанность процесса формирования мотивов приводит и к большему проникновению в причины поступков других людей. Поэтому в ходе онтогенетического развития ребенка этическая оценка поступка смещается с оценки последствий поступка к оценке причины, импульсов, побудивших человека к такому поступку.

Таким образом, чем более социально зрелой становится личность, тем больше в ее сознании расширяется мотивационное поле. При этом больше уделяется внимания прогнозу последствий планируемых действий и поступков, и не только с прагматических, но и нравственных, этических позиций. Чаще используется самооценка. Усложнение и расширение мотивационного поля с возрастом создает предпосылки для более обоснованного принятия решений и формирования намерений, что в конечном итоге приводит к более разумному и адекватному ситуации поведению школьников.

## Особенности мотивационной сферы в дальнейшие

***периоды развития.***

К сожалению, мотивы взрослых людей изучены плохо. Между тем и у них можно наблюдать интересные особенности мотивационной сферы. Например, Д. Пельц и Ф. Эндрюс (16) спад продуктивной творческой деятельности ученных среднего уровня объясняют изменением в период 30-50-ти лет структуры их интересов. В эти годы увеличиваются семейные и родительские обязанности. У крупных ученных производственная роль в научном коллективе и соответствующие ей интересы доминируют в течение всей жизни, поэтому спад творческой продуктивности у них может наблюдаться, и то не всегда, только в преклонном возрасте.

Как показали американские психологи, у пожилых людей происходит сосредоточение интересов на своем внутреннем мире, пропадает желание участвовать в общественной жизни. Однако интерес к игровой деятельности (выражается в виде коллекционирования, занятий живописью и т. п.) и особенно к учебе с возрастом не ослабевает.

Еще не так давно психологи считали, что для основной части пожилого населения главным мотивом является «боязнь неудачи», которая приводит к пассивности и нежеланию изменить существующее положение. Однако в последние годы было выявлено, что у 70-80-ти летних людей с высшим образованием «мотив достижения» выражен так же, как и у 20-ти летних студентов. Различия же проявляются в направленности мотиваций: молодые более ориентированы на внешнюю сторону деятельности, а пожилые – на содержательную.

# § 3. Мотив достижения и склонность к риску. Модель выбора риска.

Объяснение поведения с точки зрения взаимодействия личностных диспозиций и ситуационных детерминантов, в рамках исследований мотивации достижения оказалось наиболее результативным. Как выяснилось, решающую роль при этом сыграла модель выбора риска (risk-taking model) Y.W. Atkinson. (57)

Эта модель восходит к семейству теорий «ожидаемой ценности» (N. Т. Featrer.) (63). Но помимо переменных «ожидание», «ценность» вводится новая переменная «мотив».

Модель выбора риска является базовой моделью, в упрощенной форме описывающей некий «идеальный случай», индивид с той или иной степенью выраженности мотивов стоит перед задачей, которую он с определенной вероятностью может решить, причем успех или неудача не имеет для него других последствий, кроме влияния на самооценку. Для такого упрощенного случая модель выбора риска призвана объяснять различные параметры мотивационного поведения, и прежде всего индивидуальные различия в выборе степени трудности задач, продолжительность и ориентация будущих действий по их решению, а также различия в усилиях и достигнутых результатах.

**Базовая модель выбора риска.** Если речь идет о выборе между различными задачами, то для некоторых из них имеется два значимых события, или валентности, а именно успех (Vae) и неудача (Vam), которым соответствует определенная субъективная вероятность: We и Wm. Тем самым для понимания конкретной задачи соответствующая результирующая взвешенная валентность (Var) определяется следующим образом:

Var = ( Vae \* We ) + (Vam \* Wm ).

Эта теория была разработана в 40-х годах Левином, Дембо, Фестингером и Сирсом (51) для объяснения выбора задачи и динамики уровня притязаний. Atkinson расширил ее, введя личностную переменную «мотив». Точнее, он расширил ее, выделив в переменной «валентность» два компонента: «напряжение потребности индивида» (t) и воспринимаемую «природу» целевого объекта (G) : Va (G ) = f ( tG).

Напряжению потребности соответствует выраженность мотива достижения как личностной диспозиции, другими словами, сила мотива достижения успеха (Ме) и мотива избегания неудачи (Мm). Природе целевого объекта соответствует привлекательность достижения успеха (Ае) и привлекательность избегания неудачи (Аm). Т.о. валентность задачи имеет личностный (сила мотива) и ситуационный (привлекательность задачи) компоненты. Если же к валентности успеха и неудачи добавить субъективные вероятности достижения успеха (We) и избегания неудачи (Wm), то получатся тенденции стремления к успеху (Те) и избегания неудачи (Тm):

Te = Me \* Ae \* We

Tm = Mm \* Am \* Wm

Определяемые субъективной вероятностью успеха функции валентности успеха и избегания неудачи зависит от степени выраженности мотива. Субъективно одинаковая по трудности задача для сильномотивированных испытуемых должна иметь более высокую привлекательность, чем для слабомотивированных (Litwin) (71)

Большое значение имеет положение теории Atkinson о взаимосвязанности изучения привлекательности и вероятности, связанных обратным линейным соотношением.

Итак, в обобщенном виде модель выбора риска характеризуется следующими особенностями:

1. Она разработана для «идеального случая» темы достижения в ситуациях, когда не влияют никакие другие мотивы и результат деятельности не имеет для субъекта иных последствий, кроме непосредственной самооценки в связи с успешными или неудачными действиями. Введение экстренсивной тенденции означает отказ от этой идеализации, т. к. данная тенденция связана с побочными условиями, благодаря которым испытуемые с выраженным мотивом избегания неудачи могут мотивироваться в отношении задачи.
2. Привлекательность деятельности достижения, т. е. мотивирующее воздействие результирующей тенденции успеха или избегание неудачи, сводится исключительно к предвосхищению аффективной самооценки после успеха («гордость» по Atkinson) (57) или неудачи («стыд»). За исключением этого прямого следствия, остальные связи и последствия остаются вне рамок рассмотрения.
3. Разграничения в теме достижения ценности, привлекательности успеха или избегания неудачи зависит исключительно от субъективной вероятности успеха исхода действия. Поэтому, чтобы определить значение привлекательности, из ситуационных переменных (ожидание, ценность) достаточно рассмотреть субъективную вероятность успеха.
4. Модель применима только к задачам одного и того же класса, т. е. к задачам, отличающимся друг от друга лишь степенью объективной вероятности успеха.
5. В модели выбора риска мотивы введены в качестве относительно постоянных личностных переменных. Мотивы успеха и избегания неудачи определяются с помощью привлекательности успеха или избегания неудачи в данной ситуации достижения.
6. Сила мотива избегания неудачи рассматривается исключительно как отрицательная переменная. Это означает, что валентность неудачи постоянно побуждает к уклонению от выбора задачи, от чрезмерного напряжения усилий и положительной деятельности.
7. Три переменные модели так друг с другом соотносятся и связываются, что среднее значение вероятности успеха сильнее всего мотивирует к деятельности. Ориентированной на достижение, при условии, что мотив успеха сильнее мотива избегания неудачи. Если же мотив избегания неудачи сильнее мотива достижения успеха и нет уклонения от деятельности, связанной с решением задач, то по сравнению с очень трудными и очень легкими задачами задачи средней трудности менее всего будут мотивировать к деятельности достижения.

# § 4. Результаты деятельности достижения.

## 4.1. Учебные достижения в различно сгруппированных классах.

Существуют мнения, что индивидуальные различия в результатах учебной деятельности объясняются одними только различиями в мотивах. Однако модель выбора риска свидетельствует, что в зависимости от степени трудности требований обучения ученик с сильным мотивом достижения может быть менее мотивирован, чем ученик со слабым мотивом достижения. Если не учитывается степень трудности требований обучения, как она воспринимается конкретным ребенком, то корреляции между силой мотива и учебными достижениями могут быть позитивными, нулевыми или негативными и ни что не говорит нам о фактическом влиянии мотивации.

Уже первое приближение к решению этой проблемы дает сравнение субъективной вероятности успеха обучения в школе классов с разнородной и однородной (относительно способностей) группировкой учеников. В однородных классах требования обучения могут быть выполнены всеми учениками со средней вероятностью успеха в отличие от сравнительно большого диапазона достижений в разнородных классах. В таких классах ученики с тенденцией успеха должны мотивироваться сильнее учеников с тенденцией избегания неудачи и вследствие этого они будут иметь лучшие учебные достижения. Соответствующие данные получили O’Connor? Atkinson и Horner (80), выявившие улучшение достижений за два года именно у учащихся, мотивированных на успех, а не на избегание неудачи.

Б. Вайнер (Weiner) (91), говорит о том, что однородные (по способностям) группы чаще всего не совсем благоприятно влияют на учащихся, мотивированных на успех.

Т. Гьесме (Gjesme) (64) по показателю теста интеллекта распределил мальчиков разнородных (по способностям) классов на однородные подгруппы и установил, что только в подгруппе учеников со средними способностями преобладание мотива успеха сказывалось на учебных достижениях положительно, а преобладание мотива избегания неудачи – отрицательно. Данные согласуются с моделью выбора риска, поскольку лишь при средних вероятностях успеха (средняя по способностям группа) оба мотива активирует максимально. Согласно предположению Gjesme, девушки из разнородных классов недооценивают вероятность своих успехов. Это предположение подтвердилось, поскольку специфическая выраженность обоих мотивов достижения коррелировала со средними учебными результатами только в группе с высоким уровнем способностей.

Позднее Gjesme установил, что мотивированные на успех юноши со средними способностями и девушки с более высокими способностями удовлетворены школой и испытывают интерес к учебе, но при иных сочетаниях мотива и способности скорее наблюдается недовольство школой.

## 4.2. Сила мотивации и достижения: количество и качество.

С возрастанием результирующей мотивации возрастают интенсивность и настойчивость в выполнении задачи. Однако проблематичным кажется представление о том, что с увеличением интенсивности усилий и настойчивости автоматически улучшается количественная и качественная сторона достижения. Большая интенсивность усилий при выполнении простых задач на скорость может улучшить количественную сторону достижений, но улучшит ли она и качество достижений, особенно при выполнении сложных задач?

Данной проблемой занимались С. Карабеник и З. Юссефф (Karabenick, Yousseff) (68). Мотивированные на успех студенты из списка объективно одинаково сложных ассоциативных пар быстрее заучивали те, что выдавались за среднесложные. Студенты, мотивированные на избегание неудачи, такие задачи заучивали хуже всего, лучшие достижения были показаны на ассоциативных парах, выдававшиеся за легкие или трудные.

С другой стороны, К. Шнайдер и А. Крайц (Schnieder, Kreuz) (83) показали, что при усилении мотивации количество и качество могут изменяться в противоположном направлении, непосредственное воздействие изменение силы мотивации оказывает только на количественную сторону достижения.

Еще Л. Тарстоун (Thurstone) (88) отмечал, что показателем силы мотивации может служить именно эта сторона достижения. Качество достижения «сверхмотивация» может ухудшить. Вероятно для каждой задачи существует оптимальная сила мотивации, при которой эффективность решения задачи максимальная.

# § 5. Проблема тревожности в психологии.

## 5.1. Представление о тревожности в современной психологии.

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом.

«Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, которое представляет собой эмоциональное состояние. Состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с точки зрения физиологии – активацией вегетативной нервной системы. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.» ( Л. Анн). (40,26)

На психологическом уровне тревожность ощущается как:

* Напряжение;
* Озабоченность;
* Беспокойство;
* Нервозность;
* Чувство неопределенности, бессилия, незащищенности, грозящей неудачи;
* Одиночество;
* Невозможность принять решение.

На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в:

* Усилении сердцебиения;
* Учащении дыхания;
* Увеличении минутного объема циркуляции крови;
* Повышении артериального давления;
* Возрастании общей возбудимости;
* Снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Проблему происхождения тревожности мы находим в разработанном Л.И. Божович (4) представлении о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они преобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Как известно, Л.И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала использовать его применительно к изучению высших чувств. Кроме того, подобным же образом она рассматривает и качества личности как систему, включающую устойчивый мотив и закрепленные, привычные формы его реализации в поведении и деятельности. Тревожность, как личностное образование, проходит тот же путь развития. Можно полагать, что наличие конфликта в сфере «Я» ведет к неудовлетворению потребностей, напряженность, разнонаправленность которых и порождает состояние тревоги. В дальнейшем происходит ее закрепление, и она, становясь самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития. Обладая достаточной побудительной силой, она начинает выполнять функции мотивации общения, побуждения к успеху и т. п., т. е. занимает место ведущих личностных образований.

Тревожность как сигнал об опасности привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. Личности, относящиеся к категории высоко тревожных, склонны видеть в широком диапазоне ситуаций угрозу для их самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным состоянием напряженности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явления, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Более неопределенно обстоят дела с доказательствами влияния тревожности на личностное развитие, хотя впервые его отметил еще С. Кьеркегор (23), считавший тревожность основным фактором, определяющим историю человеческой жизни. Позже эта точка зрения развивалась в философских работах экзистенциалистов и в психологическом плане – в психоаналитических исследованиях.

Современные представления о влиянии тревожности на развитие личности базируется в основном на данных клинических исследований, в том числе полученных на материале пограничных расстройств.

## 5.2. Тревожность, тревога и страх.

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий «тревожность» («тревога») и «страх». Разграничение явлений тревоги и страха, закрепленное в соответствующих понятиях (Angst – нем., anxiety – англ., angiosse – фр. – безотчетный страх – тоска в отличие от Fureht – нем., fear – англ. – конкретный, эмпирический страх – боязнь), произошло лишь в начале XIX века и связано с именем С. Кьеркегора (23), последовательно разводившего конкретный страх (Fureht) и неопределенный, безотчетный страх – тоску (Angst). До этого времени все, что сегодня относится к явлениям тревоги и страха, описывалось и обсуждалось под общим понятием «страх».

Сегодня наиболее распространена точка зрения, рассматривающую страх как реакцию на конкретную, определенную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, смутной, безобъективной угрозы преимущественно воображаемого характера. Согласно другой позиции, страх испытывается при угрозе витальной, когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческого организма, а тревожность – при угрозе социальной, личностной, когда опасность грозит ценностям человека, потребностям «Я», его представлению о себе, отношениям с другими людьми, положению в обществе. В некоторых исследованиях страх рассматривается как фундаментальная эмоция, а тревожность – как формирующееся на его основе, часто в комбинации с другими базовыми эмоциями, более сложное эмоциональное образование.

## 5.3. Виды, уровни, категории тревожности.

Рядом исследователей выделяется устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, школьная и др. – ее принято обозначать как специфическую, частную) и общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей тревожности.

Л.И. Божович выделяет адекватную и неадекватную тревожность. Согласно этой точке зрения, критерием подлинной тревожности выступала ее неадекватность реальной успешности, реальному положению индивида в той или иной области. Только в таком случае она рассматривалась как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере.

Ф.Б. Березин (2) отметил, что состояние тревоги (тревожности) – это эмоциональное состояние, ряд эмоциональных состояний, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил шесть уровней состояния тревоги.

1. Первый уровень – наименьшая интенсивность тревоги. Выражается в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет признака угрозы, а служит сигналом скорого наступления более выраженных проявлений тревоги. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.
2. На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяют гиперостезические реакции или же они присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицательную эмоциональную окраску.
3. Третий уровень – собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.
4. Четвертый уровень – страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.
5. Пятый уровень – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, которая возникает в результате постепенного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога.
6. Наиболее важный уровень – тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности вызывается тревогой, достигает при этом своего максимума.

А.М. Прихожан (35) выделяет две основных категории тревожности: 1) открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; 2) скрытая – в резкой степени неосознаваемая,, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения.

Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности. Выделим три формы открытой тревожности:

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней индивид не может.
2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью.

Важной характеристикой обеих форм является то, что тревожность оценивается детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться.

1. Культивируемая тревожность – тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющая добиться немалого. Культивируемая тревожность выступает в нескольких вариантах. Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. Во-вторых, она может выступать как некая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. В некоторых случаях у одного испытуемого встречались одновременно два или даже все три варианта.

Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм – «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает сильные и негибкие способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких детей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Эта форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности. Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревог, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер.

Вторая форма скрытой тревожности – «уход из ситуации» – встречается достаточно редко.

Итак, во всех рассмотренных возрастах возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста, приобретающих ненасыщаемый характер по гипертрофированному типу. Тревожность, возникающая вследствие травмотического стресса, закрепляется в качестве личностного образования при наличии указанных характеристик потребностей и внутренних конфликтов.

# § 6. Возрастная динамика тревожности.

## 6.1. Особенности тревожности в дошкольном,

***младшем школьном и подростковом возрастах.***

Тревожность имеет ярко выраженную подростковую специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей, вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики» тревожности являются отражением наиболее значимых социальных потребностей.

Тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, характере «возрастных пиков» тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие.

Тревога как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего дошкольного и подросткового возраста; в старшем подростковом – раннем юношеском возрастах влияние может также носить и мобилизующий характер. На протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса. Влияние на деятельность тревожности как свойства личности усиливается с возрастом.

Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности детей и подростков мотивирующую функцию, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность ребенка и подростка может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования.

Проведенное Б.М. Прихожан (39) исследование позволяет представить следующую схему происхождения и закрепления тревожности на разных возрастных этапах. В дошкольном и младшем школьном возрастах ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящих реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность. Такие дети ранимы, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

Таким образом, у дошкольников и младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных отношений с близкими взрослыми.

С предподросткового возраста тревожность все более опосредуется особенностями «Я-концепции», носящей противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлении к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели, с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе – с другой. Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способов защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе может возникнуть тревожность в подростковом и юношеском возрастах.

Таким образом, в подростковом возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», в отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности в дальнейшем,, причем на каждом этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период.

Так в 1-7-х классах и в группе девочек, и в группе мальчиков средний уровень проявлений тревожности возрастает при переходе в среднюю школу (от 4-го к 5-му классу) и от предподростковому к подростковому возрасту (от 6-го к 7-му классу). Различия между группами девочек и мальчиков обнаруживаются лишь в 7-м классе: среди 12-ти летних более тревожными оказываются девочки.

В 8-11 классах статистические различия обнаруживаются между результатами 8-9-х , с одной стороны, и 10-х – с другой, а также 10-х и 11-х классов и по группе девушек, и по группе юношей. Это свидетельствует, что тревожность резко снижается при переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту, при переходе в старшие классы школы и повышается в выпускном классе, что соответствует результатам и других исследований. В старшем подростковом возрасте различий между юношами и девушками по данному показателю не обнаруживается, в старших классах более тревожными оказываются девушки.

Подавляющее большинство детей не относят тревогу и страх к социально не одобряемым переживаниям, считая, что в той или иной степени они характерны для всех, причем тревога иногда оценивается и как позитивное переживание, говорящее о душевном богатстве человека, его неравнодушии к окружающему (в наиболее яркой форме это проявляется у девочек). Интересно, что некоторые школьники указывают на необходимость таких переживаний как для себя, так и для истории человечества.

У значительной части детей в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому возрасту происходит своеобразное повышение внимания к отдельным, частным сторонам своего эмоционального, физического состояния, целостное же понимание переживания вызывает трудности, порой весьма существенные. Подростки затрудняются главным образом в интерпретации своих переживаний. По-видимому, заметную роль в этом играет и начинающийся процесс пубертантного развития, существенно меняющий картину психических и соматических ощущений. Наиболее заметно эта тенденция проявляется у девочек, что и отражается в повышении тестовых показателей тревожности, особенно в 12-ти летнем возрасте, в середине первой фазы пубертата. Мальчики же в младшем школьном возрасте более склонны оценивать свои эмоциональные переживания как сильные, чем девочки. Когда же речь идет об отдельных симптомах, то различия между полом сглаживаются. И так во всех рассматриваемых возрастах.

## 6.2. Содержание тревог и страхов в различные

***возрастные периоды.***

Возрастные особенности детей проявляются также в содержании тревог и страхов. Для дошкольников ведущими выявлены страх темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ. Для младших школьников -- боязнь оценки со стороны взрослых, «опасных» людей, смерти, болезни. Подростки более всего опасаются насмешек, собственных неудач, а также войны, болезни и смерти родителей.

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее часты переживания страха, когда угрожающим является конкретизированный, эмоционально насыщенный образ, часто носящий фантастический, иррациональный или преувеличенный характер.

Переживание тревожности в форме конкретизированных страхов остается типичным и для младших подростков, однако на ряду с этим отмечается и то, что характеризует собственно тревогу: недифференцированное ожидание неблагополучия в ситуациях, объективно не представляющих угрозы. Кроме того, в этот период ярко отмечается то явление, которое мы отмечали при анализе динамики страхов: повышенное внимание к деталям переживаний и ощущений, хотя они далеко не всегда обозначаются детьми как тревога или страх, а определяются как некое неопределенное переживание, которое может носить как неприятный, так и достаточно приятный («возбуждающий») характер, и лишь в ходе поставленных вопросов можно выяснить связь этих переживаний с ожиданием угрозы, опасности.

В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте переживания становятся все более размытыми, смутными, двойственными, неопределенными, т. е. приобретают черты тревоги в ее классическом описании. Переживания страха характеризуются наличием определенного объекта страха и размытой тревоги. При этом иррациональность страха в основном отчетливо осознается.

# § 7. Влияние тревожности на учебную деятельность.

Тревожность влияет на успешность деятельности детей. Как установлено, тревожность способствует деятельности в достаточно простых для индивида ситуациях и мешает – в сложных, при этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека.

Как показали исследования, в подростковом возрасте переживание состояния тревоги имеет свои особенности. Устойчивая личностная тревожность возникает у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. Этот вид тревожности выступает как реакция на угрозу чего-то несуществующего, не имеющего ни названия, ни четкого образа, но грозящего человеку потерей себя, утратой своего «Я». Такая тревога у подростка обусловлена внутренним конфликтом между двумя противоречащими друг другу стремлениями, когда что-то важное для него одновременно отталкивает и притягивает. Тревожный ребенок становится социально дезадаптированным и поэтому он уходит в свой внутренний мир. Он становится хамелеоном по принципу: «Я (как и внутренний мир) как все». Он может стать и агрессивным, потому что агрессивность снимает тревогу. В поведении это проявляется повышенной грубостью, ершистостью и т. д. При усилении тревоги у человека появляется ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, невозможности избежать опасности. Наиболее высокий уровень тревоги – тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске выхода и ожидании помощи. Если подросток не получает этой помощи, то дезорганизация поведения и деятельности достигает своего максимума. Подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием подростка в наиболее значимых сферах деятельности и общения. Либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, неадекватного развития самооценки и т. п. Подобную тревожность часто испытывают подростки, которые учатся хорошо и даже на «отлично», ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких детей отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. При таком конфликте дети вынуждены стремиться к тому, чтобы добиться успеха во всех сферах, но он не мешает им правильно оценить успехи, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении. Отмечается перегрузка и перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, а также повышенной утомляемости. Тревожные дети – не вполне благополучный контингент: их успеваемость может быть крайне низкой, у них может развиться невроз. Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий, - дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности и требующая различных способов коррекции.

Следует также обратить внимание на детей, характеризующихся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Подросток как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется вследствие неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности.

Психодиагностические исследования детей подросткового возраста показало, что повышенная тревожность у детей общеобразовательных классов вызывает переутомление, т. е. временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Энергия расходуется не на учебную деятельность, а на подавление тревожности, вследствие чего истощаются внутренние ресурсы индивида, и если проблема не решается, то это может привести к развитию невротического состояния.

У детей из классов выравнивания и компенсирующего обучения (с ЗПР и снижением интеллектуальных способностей) высокая тревожность приводит к отгороженности, т. е. невротической потере чувства реальности, утрате своей индивидуальности, а также агрессивному поведению, направленному на нанесение физического или психологического вреда и сопровождающимся эмоциональными состояниями гнева, враждебности и ненависти.

Таким образом, безусловно существование отчетливых возрастных различий в содержании, характере переживания тревоги и стрессов и влиянии тревожности на результаты деятельности.

Можно также выделить ряд функций тревоги.

Во-первых, наличие возрастных «пиков» тревоги указывает на значимость ее переживания для удовлетворения ведущих потребностей, характеризующих детей определенного возраста и пола. Это служит подтверждением представления о ее сигнальной и мобилизующей функциях, а также свидетельствует в пользу представлений о связи тревожности (и как состояния, и как свойства) с неудовлетворением значимых потребностей.

Во-вторых, говоря о функции тревоги в деятельности, следует подчеркнуть, что вплоть до старшего подросткового возраста она в основном оказывает отрицательное влияние, особенно в условиях обучения. В дошкольном и на протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность оказывается опосредованными особенностями поведения педагога и создаваемой им атмосферой в классе. Именно последнее, существенно увеличивая аффективную насыщенность ситуации, отрицательно сказывается на эффективности деятельности детей и подростков.

В-третьих, взаимодействие в системе «тревожность как состояние-свойство» усиливается с увеличением возраста детей, хотя на него также во многом оказывает влияние позиция и поведение педагога.

# § 8. Тревожность и мотив достижения.

В начале 50-х годов Тейлор и Спенс (J.F. Taylor, K.W.Spence) (87) в университете штата Айова разработали метод изучения тревожности, который оказался довольно плодотворным. Taylor и Spence не столько интересовались тревожностью как таковой, сколько проверкой некоторых выводов, следовавших из теоретико-ассоциативной концепции влечения, а именно влиянием силы влечения на научение новым способам поведения. Отправной точкой в их рассуждениях стала халловская теория влечения с такими ее постулатами, как независимость влечения и привычки, энергетизирующее действие влечения. Поскольку, согласно последнему из постулатов, все наличные потребности и активационные состояния вносят вклад в силу соответствующего влечения, при спецификации данного влечения пришлось учитывать и тревожность, т. к. люди сильно разнятся в этом отношении друг от друга. Тревожность рассматривалась как приобретенное влечение, источником которого служит антиципирующая эмоциональная реакция, которая вызывается стимулами, указывающими на какую-либо угрозу.

Для измерения индивидуальных различий и разделения испытуемых по силе тревожности, проявляемой в экспериментальной ситуации Taylor разработала шкалу проявления тревожности (MAS). Из обширного списка высказываний многостадийного личностного опросника штата Миннесота (MMPI) она отобрала также те, которые были связаны с симптомами хронической реакции страха.

После того как MAS позволили измерить силу влечений, удалось также точнее специфицировать привычки. Согласно постулату о мультипликативной связи силы влечения и привычки, влечение будет способствовать научению, если необходимые, или релевантные, привычки уже относительно сильно выражены либо представляют собой слабо конкурирующие друг с другом, нерелевантные привычки. При легких заданиях дело обстоит именно так. При сложных – наоборот. Эти задания, хотя и активируют совокупность нужных привычек, но или их выраженность по сравнению с нерелевантными мала, или они явно конкурируют друг с другом. В подобных ситуациях научение лучше осуществляется привлечении меньшей силы, т. е. первоначально менее выраженные необходимые привычки быстрее одерживают верх над доминирующими ненужными привычками.

При использовании методики парных ассоциаций подтверждалось предположение о преимуществе тревожных людей при выполнении легких заданий и нетревожных – при трудных.

Однако имелись и противоречащие результаты. Критические обзоры работ показали недостаточность представления о личностной диспозиции «тревожность» только как о гипотетическом конструкте типа «мотив», постоянно и независимо от ситуации влияющей на поведение.

Очевидной стала теоретическая необходимость введения дополнительного мотивационного конструкта – устойчивая диспозициональная «тревожность» должна ситуационно превращаться в актуальное состояние тревожности. В пользу этого свидетельствует тот факт, что под воздействием беспокоящих и угрожающих человеку обстоятельств, таких как стресс, ожидание боли и опасности, угроза самооценке (в случае искусственно созданной ситуации неуспеха или оглашения оценок других участников эксперимента), различия в достижениях между высоко- и слаботревожными людьми проявляются резче и соответствуют гипотетически ожидаемым. Результаты, полученные Дэвидсоном, Эндрюсом и Россом (W.Z. Davidson, J.W Andrews, S. Ross) (61), с помощью методики занижения достижений показали, что высокотревожные испытуемые эмоционально острее реагируют на сообщение о неудаче или об уменьшении времени, отведенного на выполнение задания.

Согласно «хронической гипотезе», выдвинутой Taylor и Spence (87), субъекты должны проявлять тревожность во всех ситуациях и всегда обладать относительно выраженной силой влечения; согласно «реактивной гипотезе» высокотревожные индивиды обладают лишь сильной предрасположенностью к тревожности. Иными словами, они ведут себя как более тревожные только в напряженных и угрожающих ситуациях.

Полученные данные выявили значимость ситуационно возникающей тревожности, поэтому возник вопрос: не потому ли трудные задачи усиливают тревожность, что их решение сопровождается переживанием усилий и ожиданием возможной неудачи? Таким образом, не столько сложность задачи как таковая, сколько боязнь неудачи могла бы сыграть роль отвлекающего и мешающего фактора, влиянию которого поддаются индивиды с высокой тревожностью.

Если степень тревожности выполняемого задания и переживания успеха или неудачи разделяли таким образом, что после объективно трудных или легких заданий давали информацию или о сплошных успехах, или о сплошных неудачах, то оказывалось, что индивиды, опасающиеся неудачи, быстрее усваивали решение трудной задачи после сообщения о неудаче; кроме того, в первом случае они делали это быстрее, чем уверенные в успехе, а во втором – медленнее. Решающее значение имеет, таким образом, не действительная сложность задания, а возникающее в данный момент состояние тревожности.

Тревожность сильно зависит от ситуации. Для обоснования этого вывода были разработаны опросники с описанием ситуаций типа проверочных испытаний (боязнь экзаменов). Еще одним подтверждением может служить оценка переживаемого в некоторой реальной ситуации состояния тревожности. Тревожность стала рассматриваться в 2-ух мерах: тревожность как дипозиция и состояние. Вот что Спилбергер (C.D. Spielberger) (56) понимает под этими мерами:

«Состояние тревожности (Т-состояние) характеризуется субъективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, сопровождаемыми или связанными с активацией или возбуждением автономной нервной системы. Тревожность как черта личности (Т-свойство), по-видимому, означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предраспологает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них Т-состояниями, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности». (51; 119)

Значения Т-диспозиций и Т-сотояния у одного и того же испытуемого должны определенным образом коррелировать. У имеющего высокий показатель по Т-диспозиции в угрожающих самооценке ситуациях Т-состояние проявляется заметнее, чем у индивида с более низким показателем. Помимо зависимости по интенсивности следует также ожидать и взаимосвязь по экстенсивности: чем сильнее представлена у индивида Т-диспозиция, тем шире круг ситуаций, которые могут переживаться как угрожающие и вызывать Т-состояния.

Однако здесь необходимо ввести одно ограничение. В ситуациях, которые вызывают боль или таят какую-либо иную физическую угрозу, индивиды с высокой Т-диспозицией не имеют никакого более выраженного Т-состояния по сравнению с обладающими менее высокой Т-диспозицией. Этого нельзя сказать про ситуации общения, когда другие ставят под сомнение самоуважение или авторитет индивида. Вообще, корреляция не является жесткой. Будут ли индивиды, отличающиеся друг от друга своими Т-диспозициями, отличаться также по интенсивности или экстенсивности Т-состояния, зависит от того, насколько данная ситуация воспринимается индивидом как содержащая угрозу, что, в свою очередь, существенно зависит от прошлого опыта. Внешние особенности ситуации и Т-диспозиция совместно влияют на Т-состояние, а оно, в свою очередь, сказывается на результатах выполнения задания, причем решающую роль в качестве посредника играет степень сложности выполняемого задания: чем сильнее ситуация связана с самооценкой и чем выраженнее Т-диспозиция, тем заметнее проявляется Т-состояние; чем выраженнее Т-диспозиция, тем труднее дается достижение при выполнении очень сложных заданий.

Мэндлер и Саразон (G. Mandler, S.B. Sarason) (73, 82) занимались исследованиями тревожности, связанной с экзаменационной ситуацией. Тревожность рассматривалась ими как реакция на сильный внутренний раздражитель, который, в свою очередь, вызывается ситуационными указательными стимулами. Разработанная ими методика «Опросник тестовой тревожности» (Test Anxiety Questionnaire, TAQ) дала ряд вполне определенных выводов относительно тревожности. Слаботревожные испытуемые добились более высоких результатов после сообщения о неудаче. Высокотревожные испытуемые показали максимальные результаты, пройдя предварительно нейтральный вариант задания, когда ожидания успеха и неудачи были одинаково сильными. Объяснения результатов у опасающихся неудачи испытуемых непосредственно следует из теоретического подхода авторов исследования: предварительная оценка способностей индивида вызывает множество предвосхищающих реакций в виде аффективно окрашенных мыслей и чувств, которые интерферируют релевантными решениями задачи шагами и тем самым препятствуют их осуществлению; по крайней мере, это происходит до тех пор, пока действия по выполнению задания еще недостаточно заучены и автоматизированы. Однако менее понятен тот факт, что нетревожные индивиды полностью реализуют свои способности лишь тогда, когда их достижения оцениваются негативно. Такая оценка, видимо, усиливает у них интерес и внимание к выполняемому заданию, чего, видимо, недостает в условиях нейтрального и позитивного подкрепления.

Тревожность в ситуации экзаменов, по-видимому, зависит от увеличения связанных с самооценкой угнетающих переживаний и мыслей, когда собственные способности оцениваются со стороны. Поскольку эти переживания не вносят вклада в решение задания, они, отвлекая внимание от связанных с поиском решения усилий, препятствуют проявлению необходимой для достижения способности.

Mandler и Sarason утверждали, что с мотивационным состоянием боязни неудачи связанны три когнетивных фактора, которые мешают выполнению задания. Вот эти когнетивные факторы: чувство некомпетентности, отрицательная самооценка и ожидание неудачи. Можно, однако, возразить, что корреляция этих факторов с низкими достижениями тривиальна, т. к. они обусловлены реалистической оценкой ситуации, - мотивационное состояние боязни неудачи, как оно субъективно представлено в чувстве собственной некомпетентности, отрицательной самооценке и ожидании провала, лишь способствует слабому развитию соответствующей способности. Однако против этого говорят данные Sarason более поздних исследований о том, что боящиеся экзаменов могут при щадящих самооценку условиях заметно улучшить свои достижения и даже превзойти тех, кто такой проверки не боится.

Боязнь экзаменов не есть только следствие недостаточно развитых способностей, а представляет собой вызываемое угрожающими «Я-концепции» субъекта указательными стимулами мотивационное состояние, индивидуальные различия в которых определяются мотивированными личностными диспозициями. Терапевтическое вмешательство может уменьшить у боящихся экзаменов испытываемое ими чувство страха и сделать их более работоспособными.

Sarason (82) был предложен следующий метод.

Экспериментатор личностно «раскрывался» испытуемым. В одной из ситуаций он признавался, что сам боится экзаменов, и описывал различные переживания, которые мешают ему сконцентрироваться на задаче, вызывая боязнь неудачи и беспокойство. В другой ситуации он добавлял, что у него есть опыт преодоления чувства страха (условия преодоления). В третьей он представлялся испытуемым как якобы никогда не боявшийся экзаменов. В каждой ситуации задание давалось либо с акцентом на достижение, либо нейтральное. В целом на различиях в достижениях вновь сказалось взаимодействие боязни экзаменов, как таковой, и порождаемой инструкцией ситуационной тревожности. При нейтральной инструкции испытуемые с сильным чувством страха превзошли тех, у кого его не было; однако при акценте на достижение результаты были обратными.

Независимо от вида инструкции существенное воздействие на испытуемых оказали различные ситуации с примерами «переживаний» экспериментатора. Высокотревожные испытуемые достигли лучшего результата, когда им сообщались средства преодоления страха, причем в этом случае они даже опередили тех, кто не боится экзаменов. Самые низкие результаты они показали тогда, когда имели перед собой пример экспериментатора, который, испытывая страх, по-видимому, не располагал никакой информацией о способах его преодоления.

Наконец, Мейхенбаум ( D. Meiehenbaum) (75) установил, что боязнь экзаменов, как личностная диспозиция, может быть значительно снижена проведением нескольких сеансов целенаправленной групповой терапии. Терапевтическое воздействие было, с одной стороны, «ориентировано на понимание»: тем, кто испытывал чувство страха, разъяснялась причина, природа и отрицательное воздействие сомнений в себе. С другой – психотерапевтическое воздействие осуществлялось в форме модифицированного метода систематической десенсибилизации: разучивались специальные способы преодоления страха и саморегуляции, позволявшие сконцентрировать внимание на задании.

Итак, страх перед экзаменами представляет собой личностную диспозицию типа мотива. Ситуации, когда открыто обсуждаются их достижения, переживаются такими индивидами как угроза их «Я» и порождают мотивационное состояние, проявляющееся в эмоциональной возбужденности и сомнениях в себе. Самообеспокоенность может отвлекать внимание от задания и тем самым препятствовать его выполнению. Такое отрицательное влияние проявляется лишь в том случае, когда во время выполнения задания берут вверх связанные с самооценкой переживания. Незначительная самооценочная активность иногда может способствовать достижению. Это, впрочем, относится только к слаботревожным индивидам в ситуации экзаменов, бросающий вызов их самооценке или связанной с ней. У высокотревожных испытуемых деятельность улучшается в спокойной, ненапряженной ситуации или после овладения (благодаря концентрации внимания на самом задании) способами отвлечения от вызывающих сомнение в себе переживаний, иными словами, боязнь экзаменов не есть простое следствие развитых ниже среднего способностей. Отягощенные самооценкой ожидания неудачи у тревожных испытуемых едва ли основаны на реалистической оценке собственных возможностей в достижении успеха.

Разработанный в 30-е годы Мюрреем (H.A. Murray) (79) «Тематический апперцепционный тест» (ТАТ)стимулировал исследования, коренным образом изменившие процедуры измерения мотивов. Разработка ТАТ не в последнюю очередь связана с понятием «проекция», принятым с точки зрения Фрейда (S. Freud) (56). По Freud, проекция служит защитным механизмом, посредством которого индивиды, прежде всего параноики, приписывают другим людям собственные чувства и намерения, не желая признать их своими. Они как бы проецируют эти чувства «вовне».

Чтобы создать у испытуемого мотивированное состояние, темотически связанное с воспроизведенной на картинке ситуацией, испытуемого просили составить по предъявленной картинке развернутый рассказ, для чего ему было необходимо полностью переключиться на изображенную ситуацию, обдумать, что в ней происходит и может произойти дальше, представить, о чем думают и что чувствуют изображенные лица и т. д. Если в рассказах разных испытуемых по содержательно одинаковым картинкам мотивационная тематика проявляется различным образом, то при прочих равных условиях это позволяет судить о различиях в соответствующем мотиве.

В конце 40-х годов модификацией ТАТ занялся МакКлелланд и его коллеги (D.C. McClelland) (77).: проведение ТАТ было объективировано стандартизировано в форме группового варианта методики.

Для McClelland не было секретом, что при измерении мотива достижения в ключевых категориях анализа часто смешиваются две различные мотивационные тенденции, а именно тенденция «надежды на успех» (мотив успеха) и «боязни неудачи» (мотив неудачи). Таким образом, применяемые при обработке ключевые категории отражают связанное с успехом и неудачей содержание. Здесь дает о себе знать исходная концепция, когда мотивация достижения рассматривается по аналогии с потребностью в пище и соответственно этому стимулирование неудачи приравнивается к повышенному состоянию голода.

Проведенный анализ результатов подтвердил необходимость различения двух мотивационных тенденций. Еще в 1953 году Мак-Артур (C. McArtur) (76) подверг критике точку зрения, согласно которой с возрастанием силы мотивации в содержании рассказов должно соответственно увеличиваться число признаков, темотически связанных как с успехом, так и с неудачей. Он сопоставил выделенные по соотношению между способностями к обучению в школе и учебными успехами две группы школьников, одна из которых была, скорее, ориентирована на успех, а другая – на неудачу, и установил, что в написанных ими рассказах доминируют признаки, связанные соответственно с успехом и неудачей.

Проблему «средней трети» распределения показателей мотива достижения в конце 70-х годов Соррентино и Шорт (R.M. Sorrentino, J.-A. Short) (84) подвергли экспериментальному анализу. Для испытуемых из средней трети распределения показателей, т. е. для тех, о ком говорят обычно «ни то ни се», в различных ситуациях характерна низкая консистентность (стабильность) мотивации, а потому их поведение в большей степени подвержено влиянию ситуационных факторов, чем поведение тех, чьи показатели попадают в другие трети распределения.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается различиями в выборе степени трудности цели. Мотивированные на успех предпочитают цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат; мотивированные на неудачу разделяются на две подгруппы: с нереалистично заниженными и нереалистично завышенными целями.

Таким образом, мотивация достижения успеха мотивация избегания неудачи независимы друг от друга; их корреляция, как правило, низка и отрицательна.

# Глава II. Экспериментальное изучение проблемы

# установления взаимосвязи тревожности и мотивации

# достижения успеха, избегания неудачи.

# § 1. Организация экспериментального исследования.

Для проведения исследования в качестве основных показателей экспериментального изучения были выделены:

1. Мотивация достижения успеха.
2. Мотивация избегания неудачи.
3. Тревожность.
4. Возрастная динамика мотивации достижения успеха, избегания неудачи, и тревожности.
5. Степень взаимозависимости ведущей мотивационной тенденции и уровня тревожности.

Изучение мотивации достижения успеха, избегания неудачи проводилось при помощи методического комплекса на изучение мотивации достижения успеха, избегания неудачи, предложенного Л.Д. Столяренко.

Данный методический комплекс состоит из 3-х диагностических методик:

1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
2. Методика диагностики личности на мотивацию к избегания неудач Т. Элерса;
3. Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта.

Столяренко Л.Д.(36) так объясняет комплексность исследования: «Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами тестов «Мотивация к избеганию неудач» и «Готовность к риску».

Исследования показали, что люди умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, +слишком высокий уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех (при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху).

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Исследования McClelland показали, что люди, сильно мотивированные на успех и имеющие высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но и высокую мотивацию к избеганию неудачи (защиту).

Люди с высоким уровнем защиты, т. е. страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые боятся неудач, предпочитают малый или большой риск потому, что неудача при этом не угрожает их престижу.

Ф. Буркард (3) утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от 3-х факторов:

* Степени предполагаемого риска;
* Преобладающей мотивации;
* Опыте неудач.

Усиливают установку на защитное поведение два основных обстоятельства:

1 – когда без риска удается получить желаемый результат;

2 – когда рисковое поведение ведет к несчастному случаю, неудаче. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т. е. мотивацию к избеганию неудач.

4. Помимо данного методического комплекса использовалась методика “Мотивация успеха и боязнь неудач” А.А. Реана.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса представляет собой опросник, состоящий из 41-го закрытого вопроса. Выделяется четыре уровня мотивации к успеху:

* Низкая мотивация к успеху;
* Средний уровень мотивации;
* Умеренно высокий уровень мотивации;
* Слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса. Испытуемым представляется 30 троек слов, качеств личности. Из трех необходимо выбрать то одно качество, которое более присуще самому испытуемому. Выделяется также четыре уровня мотивации к избеганию неудач:

* Низкая мотивация к защите;
* Средний уровень мотивации;
* Высокий уровень мотивации;
* Слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта. Испытуемому необходимо оценить степень своей готовности совершить действие, о котором идет речь. Все 25 ситуаций, требующих разрешения, связаны с определенной степенью риска. Какова же степень – оценивает каждый испытуемый применительно к себе по 5-ти бальной шкале от 2 до –2.

Выделяется пять уровней готовности к риску:

* Излишняя осторожность;
* Склонность к осторожности;
* средний уровень готовности к риску;
* склонность к риску;
* излишняя склонность к риску.

Методика определения мотивации к успеху и боязни неудачи А. Реана – опросник, состоящий из 20-ти вопросов, позволяющий выделить несколько уровней преобладающей мотивации:

* мотивация на неудачу (боязнь неудачи);
* мотивация на успех (надежда на успех);
* невыраженный мотивационный полюс;
* ближе к избеганию неудачи;
* ближе к стремлению к успеху.

Для изучения и определения уровня тревожности использовались три методики:

1. Методика исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера;
2. Шкала личностной тревожности учащихся 10-16 лет О. Кондаша, адаптированная А.М. Прихожан;
3. Шкала тревожности Д. Тейлора, адаптированная В.Г. Норакидзе.

Методика исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера предполагает оценку того, на сколько предлагаемая ситуация, состояние обычно для испытуемого. Для оценки предоставляется шкала с 4-мя вариантами ответов. Данная методика состоит из 2-ух частей, по 20 суждений в каждой, и позволяет оценить уровень ситуационной и личностной тревожности. Выделяется пять групп развития тревожности:

* Очень высокая тревожность;
* высокая тревожность;
* средняя тревожность;
* низкая тревожность;
* очень низкая тревожность.

Шкала личностной тревожности учащихся 10-16 лет О. Кондаша и адаптированная А.М. Прихожан разработана в двух формах: “А” (для школьников 10-12 лет); и “Б” (для школьников 13-16 лет). Для исследования использовалась форма “Б”, состоящая из 40-ка ситуаций. Задача испытуемого – определить насколько каждая ситуация (по 5-ти бальной шкале) неприятна, некомфортна для него. Выделяется пять уровней тревожности:

* состояние тревожности испытуемому не свойственно;
* нормальный уровень тревожности;
* несколько повышенная тревожность;
* явно повышенная тревожность;
* очень высокая тревожность.

Шкала тревожности Д. Тейлора, адаптированная В.Г. Норакидзе, состоящая из 60-ти вопросов, позволяет выделить пять уровней тревожности испытуемого:

* очень высокий уровень тревожности;
* высокий уровень;
* средний уровень (с тенденцией к высокому);
* средний уровень (с тенденцией к низкому);
* низкий уровень тревожности.

Особенности возрастной динамики мотивации достижения успеха, избегания неудачи и тревожности, а также степень взаимозависимости ведущей мотивационной тенденции и уровня тревожности были определены в ходе в ходе проведения исследования.

Исследование проводилось в рамках двух возрастных периодов: подростковом и юношеском (по классификации Эльконина). Было выбрано четыре разновозрастных группы:

1 - ранний подростковый возраст;

2 - поздний подростковый возраст;

3 - ранний юношеский возраст;

4 – поздний юношеский возраст.

Исследование было проведено в два этапа:

1 – выявление ведущей мотивационной тенденции;

2 – определение уровня тревожности.

Далее результаты обрабатывались и анализировались, выявлялись основные закономерности.

Исследование проводилось на базе 6 «А» (7 «А») класса, в составе 26-ти человек и 10 «Б» (11 «Б») класса, в составе 24-х человек, школа №15 г. Орска, также факультета «Педагогика и психология» ОГТИ, филиал ОГУ I (II) курса, в составе 30-ти человек и IV (V) курса, в составе 25 человек.

Мы предполагаем, что мотивация достижения успеха, избегания неудачи и тревожность как личностные диспозиции тесно взаимосвязаны. При этом, низкий уровень тревожности связан с мотивацией достижения успеха, высокий уровень тревожности - с мотивацией избегания неудачи.

Данное предположение и будет основной гипотезой нашего исследования.

# § 2. Анализ результатов исследования.

**Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Уровень мотивации к успеху | | | |
| низкий | средний | умеренно высокий | слишком  высокий |
| 6 класс | 16% | 34% | 38% | 12% |
| 10 класс | 21% | 30% | 34% | 15% |
| I курс | 20% | 31% | 31% | 18% |
| IV курс | 16% | 34% | 29% | 21% |

Как показали исследования, низкий и средний уровни мотивации достижения успеха меняются с возрастом незначительно. Основные изменения происходят на умеренно высоком и слишком высоком уровнях мотивации достижения успеха: умеренно высокий уровень снижается, тогда как слишком высокий – возрастает.

**Методика диагностики личности на мотивацию**

**к избеганию неудач Т. Элерса.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Уровень мотивации к избеганию неудач | | | |
| низкий | средний | умеренно высокий | слишком  высокий |
| 6 класс | 16% | 44% | 19% | 21% |
| 10 класс | 22% | 39% | 22% | 17% |
| I курс | 17% | 40% | 23% | 20% |
| IV курс | 21% | 26% | 30% | 21% |

Как видно низкий и слишком высокий уровни мотивации к избеганию неудачи изменяются незначительно. Показатели среднего уровня имеют тенденцию к снижению (кроме I курса, который совпадает с уровнем 10 класса). Умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудачи – повышается.

**Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Уровень мотивации к избеганию неудачи | | | | |
| Излишняя осторожность | Склонность к осторожности | Средний | Склонность к риску | Излишняя склонность к риску |
| 6 класс | 4% | 16% | 50% | 16% | 14% |
| 10 класс | 0% | 8% | 46% | 31% | 15% |
| I курс | 3% | 3% | 48% | 33% | 13% |
| IV курс | 4% | 0% | 68% | 21% | 5% |

Результаты исследования показали, что испытуемым как подросткового так и юношеского возраста не свойственен низкий уровень готовности к риску. Более того склонность к осторожности снижается. Преобладающим является средний уровень готовности к риску, который особенно резко возрастает в позднем юношеском возрасте. Уровень склонности к риску и излишней осторожности к риску гораздо выше, чем низкий уровень и сравним со средним уровнем (10 кл., I к, но в 6 кл. и на IV к – ниже, чем средний уровень). Кроме того, излишняя склонность к риску снижается и имеет особенность «усредняться», особенно на IV курсе.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Преобладающая мотивация | | | |
| Мотивация на неудачу | Невыраженный мотивационный полюс | | Мотивация на успех |
| Ближе к  неудаче | Ближе к  успеху |
| 6 класс | 12% | 19% | 31% | 38% |
| 10 класс | 4% | 13% | 38% | 45% |
| I курс | 13% | 17% | 33% | 37% |
| IV курс | 8% | 12% | 36% | 44% |

**“Мотивация успеха и боязнь неудачи” (А.А. Реан).**

Как показали результаты исследования преобладающей является мотивация достижения успеха. Однако ярко представлен и невыраженный мотивационный полюс (около 50% во всех возрастах). Очевидно и то, что в раннем подростковом и раннем юношеском возрастах мотивация избегания неудачи проявляет себя более заметно, нежели в другие возрастные периоды. Тенденция на возрастание мотивации достижения успеха более очевидна в позднем подростковом и позднем юношеском возрастах.

Суммируя все приведенные выше данные испытуемых можно разделить на три основные группы:

1. Яркая выраженность мотивации достижения успеха.
2. Яркая выраженность мотивации избегания неудачи.
3. Невыраженный мотивационный полюс.

Об особенностях третьей группы необходимо сказать отдельно. В эту группу были включены испытуемые со следующими показателями:

А – высокие и сверхвысокие показатели мотивации достижения успеха при высоких и сверхвысоких показателях мотивации избегания неудачи;

Б – средние показатели мотивации достижения успеха при средних показателях мотивации избегания неудачи;

В – низкие показатели мотивации достижения успеха при низких показателях мотивации избегания неудачи.

В группу 1 и 2 соответственно были включены испытуемые, у которых между мотивацией достижения успеха и мотивацией избегания неудачи наблюдалась значительная корреляция в сторону преобладания мотивации достижения успеха у 1-ой группы и доминирования мотивации избегания неудачи у 2-ой группы.

Результаты исследования 6 «А» класса (26 человек):

1 группа – 32%

2 группа – 23%

3 группа – 45%

А – 25%

Б – 16%

В – 4%

Результаты исследования 10 «Б» класса (24 человек):

1 группа – 38%

2 группа – 21%

3 группа – 41%

А – 21%

Б – 16%

В – 4%

Результаты исследования I курса (30 человек):

1 группа – 43%

2 группа – 21%

3 группа – 36%

А – 9,5%

Б – 9,5%

В – 7%

Результаты исследования IV курса (25 человек):

1 группа – 48%

2 группа – 20%

3 группа – 32%

А – 10%

Б – 22%

В – 0%



**Возрастная динамика готовности к риску:**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6 класс |  |  |  | 10 класс |  |  |
| Высокая готовность | - | 30% |  | Высокая готовность | - | 46% |
| Средняя готовность | - | 50% |  | Средняя готовность | - | 46% |
| Низкая готовность | - | 20% |  | Низкая готовность | - | 8% |
|  |  |  |  |  |  |  |
| I курс |  |  |  | IV курс |  |  |
| Высокая готовность | - | 46% |  | Высокая готовность | - | 26% |
| Средняя готовность | - | 46% |  | Средняя готовность | - | 68% |
| Низкая готовность | - | 6% |  | Низкая готовность | - | 4% |



**Возрастная динамика готовности к риску при выраженной мотивации достижения успеха.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6 класс |  |  |  | 10 класс |  |  |
| Высокая готовность | - | 37% |  | Высокая готовность | - | 67% |
| Средняя готовность | - | 63% |  | Средняя готовность | - | 33% |
| Низкая готовность | - | 0% |  | Низкая готовность | - | 0% |
|  |  |  |  |  |  |  |
| I курс |  |  |  | IV курс |  |  |
| Высокая готовность | - | 38% |  | Высокая готовность | - | 50% |
| Средняя готовность | - | 62% |  | Средняя готовность | - | 50% |
| Низкая готовность | - | 0% |  | Низкая готовность | - | 0% |



**Возрастная динамика готовности к риску при выраженной мотивации избегания неудачи.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6 класс |  |  |  | 10 класс |  |  |
| Высокая готовность | - | 0% |  | Высокая готовность | - | 60% |
| Средняя готовность | - | 67% |  | Средняя готовность | - | 40% |
| Низкая готовность | - | 33% |  | Низкая готовность | - | 0% |
|  |  |  |  |  |  |  |
| I курс |  |  |  | IV курс |  |  |
| Высокая готовность | - | 50% |  | Высокая готовность | - | 20% |
| Средняя готовность | - | 50% |  | Средняя готовность | - | 60% |
| Низкая готовность | - | 0% |  | Низкая готовность | - | 20% |



**Возрастная динамика готовности к риску при невыраженном мотивационном полюсе.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 6 класс |  |  |  | 10 класс |  |  |
| Высокая готовность | - | 42% |  | Высокая готовность | - | 20% |
| Средняя готовность | - | 33% |  | Средняя готовность | - | 60% |
| Низкая готовность | - | 25% |  | Низкая готовность | - | 20% |
|  |  |  |  |  |  |  |
| I курс |  |  |  | IV курс |  |  |
| Высокая готовность | - | 55% |  | Высокая готовность | - | 12% |
| Средняя готовность | - | 27% |  | Средняя готовность | - | 88% |
| Низкая готовность | - | 18% |  | Низкая готовность | - | 0% |



Очевидно, испытуемым с выраженной мотивацией достижения успеха более свойственен средний уровень готовности к риску. Данный показатель довольно стабилен (кроме 10 класса). Присутствует почти в равной степени и высокая степень готовности к риску, но проявляет она себя скачкообразно. Низкий уровень готовности к риску у испытуемых с выраженной мотивацией достижения успеха не выявлен.

У испытуемых с выраженной мотивацией избегания неудачи кроме среднего и высокого уровня готовности к риску присутствует и низкий. Показатели по всем 3-м уровням скачкообразны, нестабильны. Как и в предыдущем случае, особую картину представляет собой поздний подростковый возраст, который проявляет явную склонность к высокому уровню готовности к риску.

При невыраженном мотивационном полюсе показатели крайне неустойчивы. Присутствуют все три уровня готовности к риску. Однако только низкий уровень стремится к относительной стабильности (исключая данные IV курса). Определенная схожесть показателей наблюдается у испытуемых 6 класса и I курса (преобладание высокого уровня готовности к риску), 10 класса и IV курса (выраженное преобладание среднего уровня готовности к риску).

Проведение второго этапа исследования было осуществлено с теми же группами через 5 месяцев. Как уже отмечалось, цель данного этапа – определение уровня тревожности испытуемых в различные возрастные периоды. На этом же этапе аналитическим образом определилась степень корреляции между уровнем тревожности и ведущей мотивационной тенденцией.

**Опросник «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Возрастная  группа | Шкала  тревожности | Уровень тревожности | | |
| Высокий | Средний | Низкий |
| 7 класс | Общая тревожность | 4% | 88% | 8% |
| Ситуативная тревожность | 7,5% | 61,5% | 31% |
| Личностная тревожность | 3,5% | 85% | 11,5% |
| 11 класс | Общая тревожность | 4% | 84,5% | 11,5% |
| Ситуативная тревожность | 0% | 79% | 21% |
| Личностная тревожность | 0% | 83,5% | 16,5% |
| II курс | Общая тревожность | 3% | 77% | 20% |
| Ситуативная тревожность | 3% | 80% | 17% |
| Личностная тревожность | 0% | 73% | 27% |
| V курс | Общая тревожность | 8% | 72% | 20% |
| Ситуативная тревожность | 0% | 84% | 16% |
| Личностная тревожность | 4% | 68% | 28% |

Полученные данные указывают на то, что у подростков и юношей преобладает средний уровень тревожности. Низкий уровень имеет определенную тенденцию к повышению. Высокий уровень тревожности обладает общей направленностью на снижение (за исключением позднего юношеского возраста).

Общая тревожность в подростковом и юношеском возрасте снижается (если не учитывать результаты V курса). Ситуативная тревожность заметно усредняется и, более того, имеет направленность на снижение показателей. Личностная тревожность отчетливо снижается.

В силу возрастных особенностей, для дальнейшего исследования использовались две различные методики: «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет» (форма Б) – для подростков и «Шкала тревожности» Д. Тейлора (адаптированная В.Г. Норакидзе) – для юношей.

**Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет (форма Б).**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Шкала тревожности | Уровень тревожности | | | | | | | | | |
| Низкий | | Ниже  среднего | | Средний | | Выше  среднего | | Высокий | |
| 7  класс | 11  класс | 7  класс | 11  класс | 7  класс | 11  класс | 7  класс | 11  класс | 7  класс | 11  класс |
| Общая тревожность | 15% | 4% | 4% | 16% | 37,5% | 68% | 28,5% | 8% | 15% | 4% |
| Школьная тревожность | 4% | 4% | 7,5% | 12,5% | 29% | 37% | 22% | 12,5% | 37,5% | 34% |
| Самооценочная тревожность | 15% | 29% | 4% | 29% | 50% | 34% | 31% | 8% | 0% | 0% |
| Межличностная тревожность | 4% | 4% | 11,5% | 12,5% | 50% | 67% | 23% | 16,5% | 11,5% | 0% |
| Магическая тревожность | 35,5% | 42% | 15% | 16% | 23% | 42% | 19% | 0% | 7,5% | 0% |
| Среднее арифметическое | 8,3% | 17,4% | 8,4% | 17,2% | 38% | 50% | 24,7% | 9% | 14,3% | 7,6% |

Суммируя приведенные данные о преобладающем уровне тревожности, всех испытуемых можно «разбить» на три группы:

1 – низкий уровень тревожности;

2 – средний уровень тревожности;

3 – высокий уровень тревожности.

Результаты распределения испытуемых по данным группам в различные возрастные периоды следующие:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 7 класс |  |  |  | 11 класс |  |  |
| 1 группа | - | 14% |  | 1 группа | - | 22% |
| 2 группа | - | 57% |  | 2 группа | - | 67% |
| 3 группа | - | 29% |  | 3 группа | - | 12% |
|  |  |  |  |  |  |  |
| II курс |  |  |  | V курс |  |  |
| 1 группа | - | 18% |  | 1 группа | - | 20% |
| 2 группа | - | 79% |  | 2 группа | - | 76% |
| 3 группа | - | 3% |  | 3 группа | - | 4% |



Исследование показало, что существует определенная возрастная тенденция изменения уровня тревожности. Очевидно, что юным подросткам более свойственна тревожность среднего, выше среднего и высокого уровня, при доминировании среднего. Показатели низких уровней – малы. Для более взрослых подростков остается характерным средний уровень тревожности, более того – он возрастает. Высокие показатели тревожности значительно снижаются, тогда как низкие – заметно повышаются.

Наиболее развитой у подростков обеих групп является школьная тревожность. Однако с возрастом ее показатели уменьшаются, но сохраняется довольно высокий уровень. Уровень общей тревожности значительно усредняется и проявляет тенденцию к снижению. Самооценочная тревожность уменьшается значительно. Межличностная тревожность стремится к среднему значению. Уровень магической тревожности также снижается.

**«Шкала тревожности» Д. Тейлора**

**(адаптированная В.Г. Норакидзе)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Уровень тревожности | | | | |
| Очень  высокий | Высокий | Средний  (с тенденцией  к высокому) | Средний  (с тенденцией  к низкому) | Низкий |
| II курс | 3% | 13% | 27% | 54% | 3% |
| V курс | 0% | 20% | 28% | 52% | 0% |

Как видно из результатов исследования по данной методике, в юношеском возрасте происходит стабилизация уровня тревожности, направленного на средний показатель. Крайние показатели, тем самым, исчезают. Однако легко наблюдается тенденция на возрастание уровня тревожности, что несколько противоречит уже имеющимся результатам. Однако не стоит забывать, что и при анализе первой методики уже было замечено некоторое «выпадение» результатов V-го курса по сравнению со всеми иными результатами.

Обладая необходимой информацией относительно особенностей мотивации достижения успеха, избегания неудачи и особенностей уровня тревожности, мы имеем возможность их сопоставить и сравнить.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа  испытуемых | Преобладающая мотивация | | | | | | | | | |
| Достижения успеха | | | | | Избегания неудачи | | | | |
| Уровень тревожности | | | | | | | | | |
| низкий | ниже среднего | средний | выше среднего | высокий | низкий | ниже среднего | средний | выше среднего | высокий |
| 7 класс | - | 50% | 50% | - | - | - | - | 67% | 33% | - |
| 11 класс | 11% | 33% | 56% | - | - | - | - | 50% | 50% | - |
| II курс | 15% | 32% | 53% | - | - | - | - | 33,5% | 33,5% | 33% |
| V курс | - | 42% | 58% | - | - | - | - | 50% | 33% | 17% |

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Существует действительная взаимосвязь между мотивом достижения успеха, избегания неудачи и уровнем тревожности. У испытуемых с преобладанием мотивации достижения успеха наблюдается более низкий уровень тревожности. Испытуемым же с доминированием мотивации избегания неудачи свойственен скорее высокий уровень тревожности.

Кроме того, исходя из данного исследования удалось установить несколько дополнительных фактов и сделать определенные выводы.

Итак, выводы исследования.

1. На протяжении онтогенестического развития в подростковом и юношеском возрастах происходит постепенное выявление мотивационного полюса достижения успеха, избегания неудачи.
2. Наблюдается тенденция возрастания мотивации достижения успеха при ее доминировании.
3. Мотивация избегания неудачи в подростковом и юношеском возрастах изменяется незначительно.
4. Получила подтверждение теория о независимом, параллельном развитии мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи: обе эти мотивации не являются крайними делениями одной шкалы, не являются полной противоположностью друг другу, а могут существовать и существуют независимо.
5. В целом подтвердилась теория корреляции склонности к риску и мотивации достижения успеха, избегания неудачи. Однако совпадение не полное, что, вероятно, можно объяснить рядом объективных или иных субъективных причин, которые в данном исследовании не рассматривались.
6. В подавляющем большинстве случаев испытуемым во все рассмотренные возрастные периоды свойственен средний уровень тревожности, что соответствует необходимой норме, и стремление к все большему «укреплению средних позиций».
7. При переходе от одного возрастного периода к другому происходит снижение уровня тревожности.
8. Возрастание мотивации достижения успеха и снижение уровня тревожности в подростковом и юношеском возрасте доказывает их взаимосвязь и подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

# Глава III. Основные профилактические и

**коррекционные мероприятия.**

# § 1. Как создать ситуацию успеха?

Неудачниками не рождаются. Большинство исследований доказывает, что мотивация достижения успеха – это чисто социальный, т. е. приобретенный мотив, который проявляется как следствие определенного уровня развития человека. На его формирование влияет множество внешних факторов. Их совокупность можно назвать мотивационной средой. В зависимости от содержания она может как способствовать, так и, напротив, препятствовать возникновению стремления к успеху, влиять на силу и направленность этого стремления.

**Первым условием** является характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить ученику. Наиболее сильно стремление к достижениям проявляется тогда, когда предстоящая деятельность обладает **новизной**. Так, даже малыши 3-4-х лет от роду теряют интерес к тому, в чем они уже добились положительного результата. Собрав однажды пирамидку, малыш отбрасывает ее в сторону и ищет какое-то новое, еще незнакомое занятие. Интерес к новым задачам наиболее сильно проявляется в школьном возрасте у мальчиков. Девочки же, напротив, обнаруживают высокую мотивированность и направленность на достижения и при повторном выполнении тех же самых задач. Стремятся к повторам и школьники, которым присуще желание избегать неудачи. Для них успешное выполнение уже знакомого задания позволяет повторно пережить положительные эмоции и благодаря этому обрести уверенность в своих силах, а это благоприятно сказывается на поднятии уровня мотивации достижений.

Сильное влияние на мотивацию оказывает **степень трудности задачи.** Экспериментально установлено, что люди, ориентированные на достижения, не берутся за дела высокой степени сложности, предпочитая им нечто среднее, но гарантирующее в любом случае 50% успеха. Напротив, те, кто стремится избегать неудачи, предпочитают или слишком легкие, или, напротив, слишком трудные задачи. Поэтому важно, определяя степень сложности той или иной задачи, учитывать различия в направленности мотивации достижения.

Степень же сложности задачи человек оценивает по тому, насколько она соответствует его **способностям, средствам и времени** для решения, и, как правило, не стремится достигнуть большего в той деятельности, для выполнения которой, как он считает, у него не хватает сил. Отсюда важно, чтобы учитель всячески поддерживал своих учеников, вселял в них уверенность в своих возможностях.

К достижениям человека прежде всего побуждает та деятельность, которая **соответствует уровню его притязаний**, т. е. тех целей, которые он расценивает как свой несомненный успех. И именно к такой деятельности он и проявляет интерес. У школьников нередко происходит конфликт между уровнем притязаний и сформированной направленностью мотива достижения, особенно, когда высокий уровень стремления к достижению успеха сочетается с уже выработавшимся у ребенка мотивом избегания неудач.

Если мы хотим сформировать у наших учеников мотивацию к достижениям, что самым благотворным образом скажется на их отношении к учению, то будем соблюдать такие правила:

* Задачи должны быть посильными для учащихся и не требовать от них приложения сверхусилий. В этом случае от их решения не откажутся как высоко мотивированные, так и слабо мотивированные и ориентированные на избегание неудачи дети;
* Деятельность должна предоставлять школьнику возможность для выбора, быть интересной и соответствовать уровню его притязаний;
* В работе должны присутствовать задачи разной степени сложности, дающие возможность пережить чувство успеха как можно большему числу учащихся;
* Задачи должны отличаться новизной, активизирующей мыслительную деятельность школьников;
* Слабо мотивированные дети должны иметь возможность использовать повторы, что поможет им обрести уверенность в собственных силах.

**Второе условие**, важное для развития мотивации достижения – самостоятельность школьников. Исследования показали следующую закономерность: побуждая детей к самостоятельной деятельности, мы повышаем их стремление добиться успеха. От того, насколько самостоятелен ребенок в той или иной деятельности, зависит уровень чувств, испытываемых им при удаче (неуспехе).

## 1.1. Методы побуждения к удачам.

Огромное значение приобретают те методы и способы, которые используются для побуждения к удачам.

Так, если мы побуждаем наших учеников с помощью жестких требований, угроз, наказаний, то результаты не будут положительными: контроль и наказание, как правило, формируют мотивацию избегания неудачи, а не достижения успеха.

Существенный фактор создания среды, побуждающей к успеху, - это оценка деятельности учащегося. Именно она создает внутреннее ощущение удачи или неудачи и, обладая большой побудительной силой, может играть как мотивирующую, так и демотивирующую роль. Если школьник воспринимает оценку как объективную и справедливую, то у него появляется стремление и далее добиваться успеха. А справедливыми они считают оценки, которые учитывают результаты и усилия, вложенные в выполнение работы, и не зависят ни от каких прочих условий – отношений с учителем, поведения, личных симпатий и антипатий. Правда, иногда стимулятором может стать и отрицательная оценка, если речь идет о детях с высоким уровнем мотива достижения и устойчивой самооценкой.

Для того, чтобы оценки воспринимались самими учащимися, необходимо, чтобы учитель включил их в оценочную деятельность и учитывал самооценку. Для этого ему нужно придерживаться следующих правил: одинаково оценивать всех учащихся, показавших одинаковые результаты; непременно подчеркнуть те стороны деятельность, которые особенно значимы для самого ученика; стараться выявить не только недостатки, но и успехи ученика; уважать личное мнение ученика, его самооценку, проявлять доброжелательность и сдержанность; в общении с учеником уходить от эмоциональной напряженности, обиды, раздражения; обсуждать с учениками (группами) причины ошибок и пути их исправления; добиваться того, чтобы ученик действительно, а не формально принял оценку и понял, как ее улучшить; создавать у ученика положительный эмоциональный настрой, вселять уверенность в своих силах.

Одним из самых важных для появления стремления к достижению успеха является фактор времени. Временной дефицит значительно увеличивает ожидание неудачи. А вот неограниченное время стимулирует к выполнению творческой деятельности.

Кроме того, важным условием является оборудование и гигиенические факторы. Так, сильно сказываются на степени утомляемости и в итоге на мотивации к умственной активности школьников наполняемость класса, шум, освещенность помещения, чередование методов работы.

Другой фактор – степень неопределенности. Высокая степень не побуждает к достижениям. На нее отрицательно реагируют как те, у кого проявляется большая направленность мотивации на достижения, так и те, кто стремятся избежать неудачи. Более благоприятны для развития мотива достижения условия умеренного риска, позволяющие школьнику самому контролировать наиболее важные переменные внешней ситуации.

И, наконец, еще одно условие – влияние на развитие мотивации достижения успеха личного примера и ролевого поведения значимых взрослых (учителей, родителей). Безусловно, учитель, стремящийся сформировать у детей, находящихся под его влиянием, мотивацию к достижениям, добьется лучших результатов, нежели тот, кто не является для школьников примером. Исследования показали, что наиболее сильную мотивацию к достижению успеха проявляют дети из семей среднего класса, т. е. достаточно обеспеченных и образованных родителей. По-видимому, это следует связывать с картиной прогнозируемого ими будущего. Ведь рассмотрение будущего в позитивном свете, как зависящее от воли и желания самого человека, очень важно для формирования у него положительной установки на достижения.

**Таблица 1. Педагогические условия развития мотивации достижений**

**учащихся в учебной деятельности.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Факторы** | **Условия развития мотивации достижений в учебном процессе.** |
| 1. Уровень сложности и новизны задачи. | Поставленные задачи должны соответствовать возможностям школьников и гарантировать им успех не менее чем на 50%. |
| 2. Возможность проявления самостоятельности. | Процесс выполнения задачи должен предоставлять возможности для принятия и исполнения самостоятельных решений. |
| 3. Методы побуждения к достижениям. | Методы побуждения к деятельности не должны носить слишком жесткий, ограничивающий автономность и самостоятельность учащихся характер. |
| 4. Методы оценки результатов деятельности. | * Учащиеся должны знать, каких результатов ждет от них учитель и по каким показателям будет оценивать. * Система контроля должна обеспечить объективное выявление результатов. * Оценка деятельности должна быть справедливой и объективной. Все учащиеся, имеющие одинаковые результаты, должны одинаково оцениваться учителем. * Оценка ученика должна зависеть только от результатов его учебной деятельности. |
| 5. Условия состязательности. | Должна быть состязательность учащихся с примерно равными возможностями. |
| 6. Наличие возможностей для достижения успеха. | Должны иметься все условия для достижения положительных результатов; их достижение не должно требовать от школьников чрезмерного напряжения и приводить к нагрузкам. |
| 7. Личный пример и ролевая позиция значимых взрослых. | Учитель должен быть мотивированным на улучшение результатов учеников. |
| 8. Близкие и отдаленные последствия достижения успеха. | * Любые, даже самые незначительные достижения должны поощряться. * Методы поощрения должны превалировать над методами наказаниями. |
| 9. Степень удовлетворенности первичных потребностей. | Учителем должны создаваться такие условия, при которых потребность в достижении более высокого уровня знаний становится для учащихся более актуальной, чем все другие, например, получение вознаграждения или избегания неудачи. |

## 1.2. Принципы успеха.

1. Принцип когнетивно-волевой сосредоточенности на успех, т. е. способность “мыслить категориями успеха”. В основе этого принципа лежат аналитические усилия интеллекта и воли и педагога, и его воспитанника в поисках путей успеха.
2. Принцип разрешающего сотрудничества. Любая педагогическая ситуация, имеющая своей целью успешное решение школьником учебно-познавательных коммуникативных задач, должна осуществляться с обязательным установлением доверительного контакта, т. е. создания разрешающих условий позитивного сотрудничества в системе “педагог – подросток”.
3. Принцип эмоционального насыщения. Высокий уровень насыщения формируемых учебно-воспитательных ситуаций положительными эмоциями – это еще один путь значительного повышения их эффективности и успешности.
4. Принцип педагогической смелости и оправданного риска. Педагогическая смелость, способность к оперативному синтезу нестандартных решений, к активному и быстрому поиску альтернативных путей достижения целей, к оправданному риску – все это залог высокой степени успешности формируемых ситуаций помощи подросткам.

## 1.3. Правила успеха.

1. Правило “предвосхищения успеха”. Школьный и социальный педагог, приступивший к созданию ситуаций успеха, должен сформировать в структуре потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер своей личности сильнейшую активно-положительную мотивацию достижения желаемого педагогического результата. В этом случае цель деятельности как ожидаемый успешный результат педагогического сотрудничества будет вызывать к жизни позитивные переживания и стимулировать тем самым профессиональное творчество воспитателя.
2. Правило “швейцарского сыра”. Прежде чем решать педагогические проблемы научитесь их выделять, т. е. вырабатывайте умение “вгрызаться” в ведущую проблему, но не углубляться в нее настолько, чтобы утерять чувство перспективы.
3. Правило учета исходных условий педагогической системы. Важнейшим шагом к созданию эффективной учебно-воспитательной ситуации для подростков-школьников является ее планирование в соответствии с целями и с учетом исходных условий воспитательно-образовательной системы (в частности, с учетом индивидуально-типологический характерологических особенностей воспитанников).
4. Правило анализа педагогических ситуаций. Анализ сформированных ситуаций успеха дает возможность объективно оценить эффективность и оптимальность использования приемов успеха для конкретных воспитанников с учетом их индивидуально-психологических характеристик.
5. Правило “достигнутая радость”. Овладевайте умением переживать свои профессиональные достижения с радостью и ощущением счастья. При этом происходит активно-положительная стимуляция вашей дальнейшей деятельности в ранее выбранном направлении индивидуализированной педагогической помощи.

# § 2. Профилактика и преодоление тревожности.

На основе исследовательских данных, полученных при изучении тревожности на разных этапах возрастного развития, а также результатов многолетней практики работы с тревожными детьми и подростками И.В. Дубровиной (37) были выделены принципы ее профилактики и преодоления, главным из которых является ориентация на выработку адекватных способов реализации и удовлетворения ведущих для каждой возрастной группы социогенных потребностей детей.

Как психопрофилактическая, так и психокоррекционная работа, связанная с тревожностью (включая «неадекватное спокойствие»), подразумевает пять взаимосвязанных направлений.

1. Психологическое просвещение родителей. Оно состоит из трех блоков. Первый блок посвящен роли в возникновении и закреплении тревожности взаимоотношений в семье. Особое внимание отводится развитию у ребенка чувства уверенности, защищенности. Показывается влияние на это особенностей предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют. Демонстрируется значение конфликтов в семье и общей атмосферы семьи. Второй блок касается влияния на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки. Третий блок касается значения развития у детей и подростков уверенности в собственных силах, ощущения собственной компетентности. Основная задача такой работы – формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении.
2. Психологическое просвещение педагогов. Здесь прежде всего значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность как устойчивая черта личности на развитие ребенка, успешность его деятельности,, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее как позитивную особенность, обеспечивающую у ребенка чувство ответственности, восприимчивости и т. п. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, - одна из основных форм школьной и тестовой тревожности.
3. Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности.
4. Непосредственная работа с детьми и подростками, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При психопрофилактике эта работа должна быть ориентирована на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода, при психокоррекции, помимо этого, - на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка или подростка. Значимым элементом является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных, для человека ситуациях. Важное место занимает подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности ситуации через предварительное ознакомление их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения в них. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций.
5. Обеспечение и обсуждение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей ситуации.

В процессе исследования разработаны и опробированы психопрофилактические программы, направленные на работу с детьми разных возрастов.

1. Программа для учащихся первого класса. Программа ориентирована на совместную работу педагога и школьного психолога на первых этапах обучения. Она направлена на развитие у детей правильного отношение к результатам своей деятельности, умение оценивать ее независимо от педагога, формированию навыков самоконтроля. Программа состоит из двух блоков.

Первый блок посвящен непосредственно работе психолога с учителем и направлен: а) на умение учителя давать ребенку точную, содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом; б) правильного отношения к ошибкам детей, их неудачам; в) выделение четких требований к детям в учебной деятельности и поведении, разъяснение этих требований детям и родителям, обеспечения самоконтроля за их последовательным предъявлением; г) рефлексию причин трудности во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработке способов преодоления этих трудностей.

Второй блок ориентирован на учащихся и осуществляется педагогом при помощи школьного психолога. Он включает: а) формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной деятельности; б) обучение пониманию способов собственной деятельности; в) становление правильного отношения к успехам как к результатам собственных возможностей и усилий; развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не боятся ошибок; г) формирование умения не смешивать оценку результатов конкретной работы с отношением педагога к себе; д) развитие у ребенка коммуникативных навыков общения со взрослыми и детьми.

Особое внимание в этой программе уделяется проблеме учебных и неучебных требований как со стороны педагогов, так и с точки зрения приятия их детьми и наличия у них средств для того, чтобы отвечать этим требованиям. Подчеркивается значение не просто понимания детьми и родителями смысла требований, но и согласия с ними, а также того. Чтобы детям не предъявлялись требования, которым не предшествовала определенная педагогическая работа, которые не были поставлены ранее как специальная педагогическая задача.

Постепенное введение требований, подчеркнутый, развернутый переход к новым, представляемый детям как результат их усилий, роста, объяснение этих требований и правильное отношение к ошибкам в их выполнении, как показывает осуществление этой программы, - существенный фактор в развитии у детей чувства уверенности и в профилактике тревожности.

1. Программа для учащихся 5-го класса по основным направлениям во многом совпадает с описанной. Здесь также особое внимание уделяется пониманию детьми особенностей требований средней школы и обеспечению учащихся средствами их выполнения. Эта часть работ осуществляется в ходе постоянных, проходящих на протяжении одной-двух четвертей развивающих занятий «Учимся учиться в средней школе», которые может проводить психолог или специально обученный педагог. Общеучебные темы этих занятий («как слушать учителя», «как выполнять домашнее задание», «как проверять ошибки», «как подготовиться к контрольной», «как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь» и т. п.) сочетаются с мотивационными («что такое отметка», «как преодолеть нежелание учиться», «что такое лень», «что делать, если учиться неинтересно» и другие), а также с темами непосредственно связанными с тревожностью, прежде всего школьной : «когда боишься на уроке и почему», «как научиться не бояться отвечать у доски» и т. п. Занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения, а также включают «задания на дом», связанные, в том числе, с осознанием своего умения контролировать и предупреждать тревогу.

Важной составной частью этой программы является помощь детям в адаптации к новым условиям; переходу к системе обучения несколькими учителями; правильному пониманию детьми причин различий в подходах и требованиях людей. Это обеспечивается включением в занятия «мини-уроков», на которых учащиеся выполняют роль учителя и обсуждением как они вели себя в этой роли и почему.

3. Программа по развитию уверенности в себе и способности к самопознанию как личностных образований, препятствующих возникновению тревожности у подростков. Программа предназначена для детей 10-12 лет. Программа состоит из специально подобранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных: а) на укрепление у подростков чувства собственного достоинства и развития достаточно благоприятного представления о собственной значимости; б) на обеспечение его вербальными и невербальными формами выражения уверенности в себе; в) на обучение способам и приемам преодоления трудностей и решения внешних и внутренних проблем, преодоления неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях; г) на формирование средств и форм самопознания. Программа рассчитана на двухчасовые занятия в течение всего учебного года, делится на три этапа: ориентировочный, собственно развивающий и проективный, как бы задающий планы дальнейшего развития школьника.

4. Программы обучения конструктивному поведению в трудных ситуациях для школьников 13-14 и 15-17 лет. Программа содержит три блока: а) общий, направленный на укрепление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, понимания сути указанных ситуаций как оценочных; б) функциональный, направленный у старших подростков в основном на обучение приемам развития операциональных возможностей – внимания, актуализации необходимой информации, способов рациональной работы; а у учащихся 15-17 лет – умение ставить и достигать цели при пошаговой самооценке результатов, умение преодолевать внутренние запреты и сопротивления; в) регуляторный, содержащий обучение приемам регуляции и овладения своим поведением.

Все указанные программы в соответствии с общим подходом к проведению психопрофилактической работы предназначены для реализации прежде всего в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков.

Сказанное справедливо и для проведения индивидуальной и групповой психокоррекционной работы по преодолению тревожности у детей, однако это должно проводиться в особо усиленной, акцентированной форме. Разработаны следующие психоррекционные программы:

1. Программа индивидуальной работы с дошкольниками (5-6 лет), испытывающими тревожность в форме устойчивых страхов иррационального характера. Программа подразумевает совместную работу с родителями ребенка и направлена на обогащение и переориентацию их совместного эмоционального опыта, а также выработку некоторых новых способов отношений, прежде всего оценки деятельности и поведения ребенка. Основные блоки программы: а) проработка и отреагирование страхов детей и родителей (отдельно, в совместной игре и рисунках), обучение новым формам «обращения» со страхом (победить страшного персонажа или подружиться с ним), драматизация страхов, обмен ролями; б) работа по повышению у ребенка чувства собственных возможностей при соответствующей оценке со стороны взрослого и одновременно чувства защищенности, межличностной надежности; в) работа по обогащению эмоционального опыта ребенка позитивными переживаниями; г) проработка с родителями имеющегося у них образа ребенка и связанных с этим их внутренних конфликтов.

2. Программа групповой психокоррекционной работы с младшими школьниками, задачами которой являлось: а) развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста и главных условий, способствующих успешности ребенка в школе; б) смягчение, снижение силы потребности; потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, и стремления к успеху; в) развитие и обогащение продуктивных видов деятельности и поведения; г) развитие позитивного представления о собственных возможностях, формирование правильного отношения к результатам собственной деятельности, умения правильно оценивать ее, правильно относиться к ошибкам и отрицательным оценкам; д) расширение и обогащение навыков общения со сверстниками, повышение «игровой компетенции» ребенка.

3. Программа индивидуальной и групповой работы со школьниками 14-16 лет. Индивидуальная психокоррекция в зависимости от сложности случая может выступать и как предварительный этап групповой работы. Программа включает: а) проработка на разных уровнях внешних и внутренних конфликтов школьника; б) отреагирование конфликтов, связанных со взрослыми; при индивидуальной работе в случае необходимости включается совместное обсуждение конфликтов с подростком и его родителями, в процессе которого психолог выполняет роль посредника; в) обогащение эмоционального опыта; г) обучение выработке критериев успеха и неуспеха в различных видах деятельности; определение собственных возможностей и вероятности достижения желаемого; постановке и достижению целей различного выбора при выборе оптимальной зоны успеха и пошаговом самоконтроле.

Существенное значение при осуществлении всех программ играет позиция психолога по отношению к ребенку. Работа подтвердила значимость смены позиции психолога в процессе осуществления программ – от активной роли до роли равного партнера и пассивного наблюдателя (А.И. Захаров) (14). Вместе с тем, важным моментом является снятие внутренних режимов, обретение ребенком двигательной свободы, которую можно проводить при помощи преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и др.)

В целом анализ данных свидетельствует, что для повышения их эффективности во многих случаях требуется дополнительная работа по «терапии среды» – как семейной, так и детского сада, школы. Это положение также значимо.

Преодоление тревожности не может быть ограничено только рамками специальной психологической работы. Во многих случаях требуется введение специального блока занятий, направленных на перенос полученных умений, средств деятельности в обыденную жизнь, их приспособления, а в случае необходимости – некоторая коррекция и закрепление. Значительную роль в этом играют родители и педагоги.

В заключение еще раз подчеркнем, что работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у детей и подростков должна носить не узко функциональный , а общий, личностно ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в каждом возрасте могут служить причиной тревожности.

# Заключение.

Исходя из всего выше сказанного, можно утверждать, что вопрос изучения уровня тревожности и связи его с мотивацией достижения успеха, избегания неудачи является крайне важным для стабилизации успешности подростка и юноши в учебной и иной деятельности.

Предоставить основу для успешного развития индивида возможно благодаря созданию определенной социальной среды, о чем должен знать педагог и строить учебный процесс, исходя из создания ситуации успешности для всех детей. Подобная работа должна проводиться в тесной взаимосвязи со школьным психологом.

Цель данного исследования, на наш взгляд, достигнута. Выяснены и те задачи, которые ставились в работе.

Гипотеза, выдвинутая для изучения, подтвердилась, подчеркивая актуальность изучения данной проблемы, т. к. выраженность уровня тревожности и мотивации достижения успеха, избегания неудачи является одним из факторов, влияющим на формирование и развитие личности.

# Литература.

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988.
3. Буркард Ф. Из истории проблемы детерминизма в психологической мотивации. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. - №2.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Психология формирования личности. – М., 1995.
6. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний. // Вопросы психологии. – 1993. - №1.
7. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе. // Вопросы психологии. – 1973. - №6.
8. Васильев И.А., Магомед-Эминов А.Ш. Мотивация и контроль за действиями. – М., 1991.
9. Вилюнас В.Н. Психология эмоциональных явлений. /под ред. О.В. Овчинниковой. – М., 1976.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Т.3, 4. - М., 1984.
11. Грабал В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидов в детском возрасте. – М., 1980.
12. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М., 1991.
13. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.
14. Захаров А.И. Как помочь детям избавиться от страха. – СПб., 1995.
15. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива. // Психологический журнал. – 1995 - №2.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
17. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения. // Вопросы психологии. – 1984. - №6.
18. Кисловская В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном обществе (в возрастном плане). – М., 1972.
19. Кле М. Психология подростка. – М., 1991.
20. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1994.
21. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб., 2002.
22. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988.
23. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М., 1993.
24. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги. // Вопросы психологии. – 1969. – №1.
25. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.,1971.
26. Личко А.Е. Психопатии и акцептуации характера у подростков. – Л., 1983.
27. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
28. Лопатин А.Р. Социально-педагогические условия создания ситуаций успеха, активирующих позитивное общественное развитие подростка. // Лучшие страницы педагогической прозы. – 2001. - №4.
29. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1985.
30. Маслоу А. Мотивация и личность. – М., 1998.
31. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971.
32. Мясищев В.Н. Проблема потребностей в системе психологии. // Ученные записки ЛГУ. – 1957. – Вып. 11, №224.
33. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие. – СПб., 2000.
34. Немова Н. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения – достижение успеха. // Директор школы. – 2002. - №7.
35. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.,1996.
36. Основы психологии: Практикум. / Ред. – сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д., 2002.
37. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. – М., 1988.
38. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990.
39. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. – Воронеж, 2000.
40. Психологический тренинг с подростками. / Под ред. Л.Ф. Анн. – СПб., 2003.
41. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
42. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1995.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1. – М., 1989.
44. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – Л., 1990.
45. Солдатов Д.В. Динамика мотивов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. // Психолог в детском саду. – 1999. - №3-4.
46. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследование тревоги. // Стресс и тревога в сорте. – М., 1983.
47. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. // Вопросы психологии. – 1981. - №6.
48. Судаков В.К. Биологические мотивации. – М., 1971.
49. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. – М., 1969.
50. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М., 1991.
51. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. / пер. с нем. Под ред. Б.М. Величковского. – М., 1986.
52. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.
53. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.
54. Adams J.S. Towards an understanding of intequity. // Abnormal and Social Psychology, N.Y., 1963.
55. Allport G. Personality: a psychological interpretation. – N.Y., 1937.
56. Anxiety and Behaviour. // Ed. By Ch.D. Spielberger. – N.Y., 1966.
57. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. – N.Y., 1964.
58. Birney R., Burdiek H., Teevan R. Cognition, anxiety and psychophisiological disorders. // Anxiety,Current trends in Theory and Research. V.2. – N.Y., 1972.
59. Catell R.B., Scheier I.N., The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxienty. – N.Y., 1961.
60. Clark J.V., Arkowitz M., Social anxiety and self-evalution of interpersonal performance/ // psychological Reports/ - 1975 (Feb.). – V. 36. №17
61. Davidson W.Z., Andrews J.W., Ross S. Effects of stress and anxiety on continuous high-speed color naming. // Experimental Psychology. – N.Y., 1956.
62. Eysenk H. The Dynamic of Anxiety and Hysteria. – London, 1957.
63. Feather N.T. Success probability and choice behavior. // Experimental Psychology. - N.Y.,1959.
64. Gjesme t. Motive to achive success and motive toavoid failture in relation to school performance for pupils of different ability levels. // Scandinavian Journal of Educational Research. – N.Y., 1971.
65. Hall G. Psychology of Motivation. – N.Y., 1961.
66. Himple D.P., Barcey W. Behavioural indices of anxiety and locus of control. // Psychological Reports. – 1975. – V. 37.
67. Hoppe F. Erfolg und Miserfolg. // Psychol. Vorshung. – 1930. – V. 14.
68. Karabenick S.A., Yousseff Z.I. Performance as a function of achivement level and perceived difficulty. // Personality and Social Psychology. – N.Y., 1968.
69. Kohlberg L. The development of children orientations toward a moral order/ - University of Gicago, 1963.
70. Lazarus R.S., Averill J.R. Emotion and cognition with special reference to anxiety. //Anxiety, Current Trends in Theory and Research. – N.Y., 1972. V. 1.
71. Litwin G. Achievement motivation, expectancy of success and risk-taking behavior. // A theory of achievement behaviour. Ed. By J. Atkinson, N. Feabher. – N.Y., 1966.
72. Madsen K.B. Modern Theories of Motivation. – Copenhagen, 1959.
73. Mandler G. Helplessness: Theory and research in anxiety. // Anxiety, Current Trends in Theory and Research. – N.Y., 1972. V. 2.
74. May R. The Meaning of Anxiety. – N.Y., 1950.
75. Meichenbaum D. Cognitive modification of test anxious college students. // Consulting and Clinical Psychology. – N.Y., 1972.
76. McArthur C.C. The effects of need for achievement on the content of TAT stories. A re-examination. // Abnormal and Social Psychology. – N.Y., 1953.
77. McClelland D.C. Assessing Human Motivation. – N.Y., 1971.
78. McDougall W. Outline of psychology/ - N.Y., 1923.
79. Murrey H.A. Exploration in Personality. – N.Y., 1938.
80. O’Connor P., Atkinson J., Horner M. Motivational implications of ability grouping in schools. // A theory of achivement behaviour. Ed. By J.Atkinson, N.Feather. – N.Y., 1966.
81. Phillips B.N. School Stress and Anxieby. – N.Y., 1978.
82. Sarason S.B. et al. Anxiety in Elementary school Children. – N.Y., 1960.
83. Schneider K., Kreuz A. Die Effekte unterschied-licher. Anstrengung auf die Mengen – und Gubeleis – tung bei eihet einfachen und schweren Zahlensymbolaufgabe. // Psychologie und Praxis, 1979.
84. Sorrentino R.M., Short J.-A. The case of the mysterious moderates: Why motives stimes fail to predict behaviour. – N.Y., 1972.
85. Stone P. The General Inquirer. – London, 1966.
86. Taylor J.A. Drive theory and manifest anxiety. – Psychological Bulletin, 1956.
87. Taylor J.A., Spence K.W. The relationship of anxienty level to performance in serial learning. // Experimental Psychology. – N.Y., 1952.
88. Thurstone L.L. Ability motivation, and speed. – Psychometrika, 1937.
89. Walters R.H. Anxiety and social reinforcement. Paper real at American Psych. Association Meebing, 1961.
90. Weart S.R. Nuclear Fear: a History of Images. Cambridge. – London, 1988.
91. Weiner B. Theories of Motivation. – Chicago, 1972.
92. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. // Psychol. Rev. – N.Y., 1959.