ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВПО

«БИЙСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

имени В.М. Шукшина»

(ГОУ ВПО «БПГУ»)

Факультет психологии

Кафедра теоретической и прикладной психологии

**Гендерные особенности**

**учебной мотивации подростков**

Курсовая работа

**Исполнитель:**

студент 3 курса П-ПП072группы

факультета психологии

**Сутобалова Светлана Юрьевна**

**Научный руководитель:**

канд. психол. наук,

доцент кафедры ТиПП

**Жихарева Елена Васильевна**

Бийск - 2010

**Оглавление**

**Введение**…………………………………………………………………..............**3**

**Глава I.** **Теоретико-методологические исследования мотивации учения в отечественной и зарубежной психологии…………………………………….6**

1.1. Учебная мотивация как психологическая категория....................................6

1.2. Гендерная обусловленность жизнедеятельности личности……………..12

1.3. Подросток как субъект учебной деятельности………………………...…18

**Глава II. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков и девочек в подростковом возрасте……………23**

2.1. Организация и методы исследования………………………………….....23

2.2. Анализ и описание результатов экспериментального исследования…...25

**Заключение……………………………………………………………………...31**

**Список использованной литературы………………………………………..33**

# Приложение. Методики экспериментального исследования…………….36

**Введение**

**Актуальность исследования.** Современному обществу необходима личность, способная к самосовершенствованию, саморазвитию, к творческому преобразованию действительности. Эта потребность общества не может быть удовлетворена при несформированности у школьников интеллектуально-познавательной мотивации при изучении различных дисциплин, поэтому в настоящее время в педагогической теории и практике актуальной является проблема формирования учебной мотивации учащихся. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

В русле теории учебной деятельности разработано общее строение мотивации сферы учения, которая включает социальные, познавательные и творческие побуждения, их содержательные и динамические характеристики, подчеркивается мысль о том, что с возрастом у школьников становятся заметнее изменения в их учебных мотивах. В подростковом возрасте проблема учебной мотивации является особенно актуальной по причине возрастных особенностей учащихся: смены ведущего типа деятельности, формирования чувства взрослости, изменения восприятия взрослого и др. Существует и внешний фактор данной проблемы: демократизация общества приводит к наличию свободы выбора в различных сферах жизни, поэтому молодые люди, чувствительные к подобным веяниям, ожидают свободы выбора и от такой традиционно консервативной сферы, как образование.

В последнее время публикуется все больше работ, посвященных изучению гендерных особенностей личности подростков. Известно, что модели и приоритеты гендерной социализации мальчиков и девочек отличаются. В результате гендерной социализации мальчики и девочки овладевают определенными качествами, которые образуют различные типы гендерной идентичности (отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих форм поведения и формирование личностных характеристик). Основы гендерных различий закладываются генетически и затем с раннего детства развиваются в семье и в общении с другими людьми, в результате чего дети учатся поступать в соответствии со своим полом, гендерным стереотипом, у них вырабатывается «гендеросоответствующее» поведение.

Гормоны и строение головного мозга у детей разного пола имеют значительные различия, что влияет на их способности, поведение, предпочтения, отношение к окружающему миру. Поэтому учет гендерного фактора при анализе учебной мотивации подростков представляется важнейшим принципом для совершенствования учебного процесса.

В основу исследования заложены теоретические положения, разработанные трудами ведущих психологов: В.Г. Асеева, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, П.В. Симонова, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаева, Дж. Аткинсона, Г. Холла, К. Мадсена, А. Маслоу и др. [16, с. 54].

**Цель исследования**: изучение гендерных особенностей учебной мотивации у подростков.

**Объект исследования**: учебная мотивация.

**Предмет исследования**: гендерные особенности учебной мотивации подростков.

**Гипотеза исследования** строится на предположении о том, что существуют различия в мотивах учения у девочек и мальчиков подросткового возраста.

**Задачи исследования:**

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Исследование учебной мотивации подростков.

3. Выявление особенностей учебной мотивации девочек и мальчиков подросткового возраста.

**Методы исследования**:

1. Анализ психолого-педагогической литературы.

2. Тестирование («Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»; «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса» «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта»).

3. Методы количественной и качественной обработки данных.

**Экспериментальная база.** В исследовании приняли участие учащиеся 8-го класса МОУ «Пуштулимская средняя общеобразовательная школа» в количестве 24 человек, из них 12 мальчиков и 12 девочек.

**Практическая значимость исследования**. Результаты исследования могут быть полезны педагогами и психологам с целью оптимизации учебно-воспитательных воздействий и гармонизации личности учащихся.

**Структура курсовой работы.** Работа состоит извведения, двух глав (теоретической «Теоретико-методологические исследования мотивации учения в отечественной и зарубежной психологии» и практической «Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков и девочек в подростковом возрасте), заключения, списка используемой литературы, приложения.

**Глава I. Теоретико-методологические исследования мотивации учения в отечественной и зарубежной психологии**

**1.1. Учебная мотивация как психологическая категория**

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня реального познания закономерностей человека и, особенно в отношении их реализации. С другой стороны назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминации его психики.

В отечественной психологии мотивация и мотивы рассматриваются в качестве основного механизма поисковой активности человека в реализации своих потребностей [18, с. 110]. Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А. Н. Леонтьевым и его учениками. Интерес к этой проблеме возник у А.Н. Леонтьева в связи с его работой по теории развития человеческого сознания. В своей концепции А.Н. Леонтьев, выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено. Следовательно, то, как будет субъект действовать с предметом, будет зависеть, с точки зрения А.Н. Леонтьева, не только от того, что представляет собой этот предмет объективно, но и от того, в каком отношении он стоит к субъекту, каким его потребностям он отвечает. Развивая эту мысль, А.Н. Леонтьев, по существу, приходит к выводу о том, что только «смысл» является истинным предметом психологического исследования [18, с.112]. Такого рода общий теоретический вывод, естественно, сосредоточил внимание А.Н. Леонтьева на изучении мотивов, придающих смысл человеческой деятельности и, таким образом, влияющих на ее протекание. Экспериментальные исследования мотивов, проведенные под руководством А.Н. Леонтьева, преследовали цель показать, как меняется деятельность испытуемых под влиянием изменения мотивов, побуждающих эту деятельность. Необходимо указать на значение исследований А.Н. Леонтьева, в результате которых удалось экспериментально раскрыть механизм расширения мотивационной сферы ребенка. Кратко эта гипотеза заключается в том, что, если ребенку для достижения желаемой цели необходимо осуществить какую-либо деятельность, то в процессе этой деятельности мотив, первоначально заключенный в цели деятельности, как бы «сдвигается» на ее средства; тем самым у ребенка возникают новые по содержанию мотивы. В частности, таким путем, с точки зрения А.Н. Леонтьева, можно, опираясь на практический интерес, возбудить интерес к теоретическим вопросам, изучаемого материала или выполняемой деятельности [18, с. 114].

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, понятие мотивации употребляется в двух смыслах:

1) Мотивация – это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Сюда включаются такие образования, как: потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления.

2) Мотивация – это характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне. А.Н. Леонтьев рассматривал мотив как предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности. При одной и той же потребности мотивами наблюдаемого поведения могут выступать различные предметы. Мотивы есть только у человека. Замечено, что потребность сама по себе не может быть мотивом поведения, так как она способна породить только ненаправленную активность организма. А направленность и организованность поведения обеспечиваются лишь мотивом – предметом данной потребности. Мотивы в отличие от потребностей потенциально осознаваемы. Потребности, мотивы, цели – основные составляющие мотивационной сферы человека [18, с. 115].

Д.Б. Элькониным была разработана теория, которая объединяет две линии развития человека: познавательное и собственно личностное развитие. Согласно этой теории, развитие познавательной сферы человека и его личности идет в разных видах общения и деятельности, последовательно сменяющих друг друга. В младенческом возрасте доминантой выступает непосредственно-эмоциональное общение ребенка с матерью и окружающими людьми. Далее – предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение и учебно-профессиональная деятельность. При этом различные виды общения обеспечивают развитие преимущественно потребностно-мотивационной сферы личности (образно выражаясь, сферы «хочу»). При этом ведущие виды деятельности в основном способствуют становлению познавательной сферы психики (сфера «могу», «умею»). Иначе говоря, с рождения до ранней юности происходит периодическая смена ведущих видов деятельности и общения, которые, поочередно обеспечивают преимущественно становление познавательных процессов и развитие личности [10, с. 80].

Л. И. Божович её сотрудники, и последователи долгое время изучают мотивы школьников. При анализе направленности личности (понимая под направленностью относительно постоянные и доминирующие мотивы) были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы порождения самой учебной деятельностью.

Исследуя отношения школьников к учению, Л. И. Божович установила, что «одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников». Ею сделан вывод о том, что «проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения». Работы Божович и ее сотрудников имели большое значение для развития проблемы мотивации учения. Вместе с тем перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, а также о структурности мотивации.

В исследованиях Л.И. Божович понятие мотив определено как-то, ради чего осуществляется деятельность в отличие от цели, на которую эта деятельность направлена. Например, школьники решают задачу. Цель у них одна – ее решение, а мотивы могут быть разные: у одного – отметка, у другого – одобрение учителя, у третьего – обещанный подарок, у четвертого – непосредственный интерес к самой задаче. Пытаясь анализировать, какие именно потребности «кристаллизуются» в том или ином «мотиве», или, иначе говоря, что лежит за стремлением ребенка выполнять ту или иную деятельность, исследователи наталкивались на целый узел сложнейших потребностей, желаний и намерений ребенка, где трудно было понять, что является целью деятельности, а что ее мотивом. По существу, мотивами называлось все, что побуждает активность ребенка, в том числе и принятие им решения, и чувство долга, и сознание необходимости, которые нередко выполняют свою побудительную функцию даже вопреки имеющемуся у него непосредственному желанию. Поэтому, давая характеристику мотивов учебной деятельности школьников, Л.И. Божович называла мотивами все побудители этой деятельности [8,с.120].

Следует указать на тот новый аспект, который был внесен исследованиями Л.И. Божович в изучение мотивов. В них была поставлена задача сделать предметом изучения сами мотивы, их возникновение и развитие, их изменение и расширение по возрастам, в то время как в предшествующих работах изучалось лишь влияние готового мотива на деятельность детей или на протекание их психических процессов. Л.И. Божович отмечала, что изучению мотивов учебной деятельности необходимо уделять особое значение потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития.[22, с. 20]

Продуктивным в изучении мотивации (В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А. Маслоу, Е.И. Савонько) является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные неиерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В.Г. Асееву выделить в ней: а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т.е. положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [20, с. 102]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия.

В зарубежных исследованиях изучению мотивов уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные

работы по вопросам побуждений поведения человека и животных. Разработка мотивов учебной деятельности необходимо уделять особое значение потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно, и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития[12, с. 64].

В теории мотивации И. Аткинсона и К. Берча – Аткинсон выделяет несколько языков мотивации: экспериментальный, нейрофизиологический, поведенческий и математический. Основываясь на взглядах К. Левина и Э. Толмена, Аткинсон рассматривает поведение как, во-первых, ожидание чего-либо и, во-вторых, ценности, превращающиеся в мотив. Новым здесь является то, что Аткинсон и Берч рассматривают не реакции, а действия (в том числе и вербальные). Воздействующие стимулы преобразуются в зависимости от мотивов, их значимости и оценки. Это определяет эффективное состояние и характеристику действий.

В плане рассмотрения структуры потребностной сферы человека большой интерес представляет «потребностями треугольник» А. Маслоу, в котором, с одной стороны, очевиднее высвечивается социальная, интерактивная зависимость человека, а с другой стороны, - его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Треугольник потребностей А. Маслоу, обращает на себя внимание при его рассмотрении, во-первых, место и значение, которое отводится собственно потребностям человека, и, во-вторых, что потребностная сфера человека рассматривается вне структуры его деятельности – только применительно к его личности, ее самоактуализации, развитию, комфортному существованию (в понимании Дж. Брунера) [20, с. 94].

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности. Сейчас мотивация учения рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

**1.2. Гендерная обусловленность жизнедеятельности личности**

Современная социальная наука различает понятия пол и гендер (gender). Традиционно первое из них использовалось для обозначения тех анатомофизиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины и женщины. Пол, т. е. биологические особенности человека, считаются фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий [1, с. 54].

Помимо биологических различий между людьми существуют разделение их социальных ролей, форм деятельности, различий в поведении и эмоциональных характеристиках. Антропологи, этнографы и историки давно установили относительность представлений о «типично мужском» и «типично женском»: то, что в одном обществе считается мужским занятием (поведением, чертой характера), в другом может определяться как женское. Отмечающее в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может быть объяснением различий их социальных ролей, существующих в разных обществах. Таким образом, возникло понятие гендер, означающее совокупность социальных и культурных норм. Которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [13, с. 60]. Не биологический пол, а социальные нормы определяют. В конечном счёте, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями – это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Гендер создаётся (конструируется) обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической культуре, экономике, культуре и образовании и др.). Гендерные системы различаются в разных обществах, однако в каждом обществе эти системы ассиметричны таким образом, что мужчины и всё «мужское/маскулинное» (черты характера, модели поведения, профессии и пр.) считается первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и всё «женско/феменнинное» определяется как вторичное, незначительное с социальной точки зрения и подчинённое [1, с. 80]. Сущностью конструирования гендера является полярность и противопоставление. Гендерная система, как готовая, отражает ассиметричные культурные оценки и ожидания, адресуемые людям в зависимости от их пола. С определённого момента времени, почти в каждом обществе, где социально предписанные характеристики имеют два гендерных типа (ярлыка), одному биологическому полу предписывают социальные роли, которых считаются культурно вторичными. Не имеет значения. Какие это социальные роли: они могут быть различными в разных обществах, но то, что приписывается и предписывается женщинам, оценивается как вторичное (второсортное) [2, с. 90]. Социальные нормы меняются со временем, однако, гендерная асимметрия остаётся. Таким образом, можно сказать, что гендерная система – это социально сконструированная система неравенства по полу. Гендер, таким образом, является одним из способов социальной стратификации общества, который в сочетании с такими социально-демографическими факторами, как раса, национальность, класс, возраст организует систему социальной иерархии [1, с. 101].

Важную роль в развитии и поддержании гендерной системы играет сознание людей. Конструирование гендерного сознания индивидов происходит посредством распространения и поддержания социальных и культурных стереотипов, норм и предписаний, за нарушение которых общество наказывает людей (например, ярлыки «мужеподобная женщина» или «мужик, а ведёт себя как баба» весьма болезненно переживается людьми и могут вызвать не только стрессы, но и различные виды психических расстройств) [13, с. 87]. С момента своего рождения человек становится объектом воздействия гендерной системы – в традиционных обществах совершаются символические родильные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребёнок: цвет одежды, колясок, набор игрушек новорожденного во многих обществах также определены его полом. Проведённые исследования показывают, что новорожденных мальчиков больше кормят. Зато с девочками больше разговаривают [13, с. 91]. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице воспитателей детских учреждений и учителей), культура в целом (через СМИ) внедряют в сознание детей гендерные нормы, формируют определённые правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных норм (например, право) культурных механизмов (например, стереотипы в СМИ). Воплощая в своих действиях ожидания, связанные с их гендерным статусом. Индивиды на микроуровне поддерживают (конструируют) гендерные различия и, одновременно, построенные на их основе системы господства и властвования [16, с. 98].

Существует несколько направлений разработки гендерного подхода (гендерной теории). К основным теориям гендера, принятым сегодня в социальной и гуманитарных науках, относятся теория социального конструирования гендера, понимание гендера как стратификационной категории и интерпретация гендера как культурного символа [13, с. 55]. Помимо этого, весьма популярным в отечественных работах остаётся псевдогендерный подход. Псевдогендерными исследованиями называют те, где это понятие используется как, якобы, синоним слова пол или как синоним социополовой роли. Такая ситуация складывается в том случае, когда авторы-исследователи осознанно или не осознанно стоят на биодетерминистских позициях, т. е. считают, что биология человека совершенно чётко определяет мужские и женские социальные роли, психологические характеристики, сферы занятий и пр., а слово гендер используют как «более современное». Содержательно ситуация не меняется даже тогда, когда пол, как биологический факт, и гендер, как социальная конструкция, авторами всё же различаются, но наличие двух противоположных «гендеров» (мужского и женского) принимается как отражение двух биологических полов [13, с. 60].

Теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах: 1) гендер конструируется (строится) посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей семьёй, СМИ; 2) гендер конструируется и самими индивидами – на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации), принятие заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.). Эта теория активно использует понятия гендерной идентичности, гендерной идеологии, гендерной дифференциации и гендерной роли. Гендерная идентичность означает, что человек принимает определение мужественности и женственности, существующие в рамках своей культуры. Гендерная идеология – это система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения «естественных» различий или сверхъестественных убеждений. Гендерная дифференциация определяется как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации. Гендерная роль понимается как выполнение определённых социальных предписаний – т. е. соответствующее полу поведение в виде речи, манер, одежды, жестов и пр. Когда социальное производство гендера становится предметом исследования. Обычно рассматривают, как гендер конструируется через институты социализации, разделении труда, семьи, масс-медиа. Основными темами оказываются гендерные роли и гендерные стереотипы, гендерная идентичность, проблемы гендерной стратификации и неравенства [1, с. 99].

Один из самых авторитарных социологов современности англичанин Энтони Гиддес объясняет, что «гендер» – это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер, по его словам, означает, прежде всего, социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин [27, с. 99].

А. Кирилина – крупнейший отечественный специалист в области гендерной лингвистики описывая историю возникновения понятия, напоминает, что английский термин gender, означающий грамматическую категорию рода, был изъят из лингвистического контекста и перенесён в исследовательское поле других наук – социальной философии, социологии, истории, а также политический дискурс. Перенос был создан, чтобы «уйти» от термина «sexus» (биологический пол), так как это понятие связывает с природой детерминированностью не только телесные различия мужчин и женщин, но и поло-ролевое разделении труда, неодинаковые требованиями отношение общества к мужчинам и женщинам, разную общественную «ценность» лиц, в зависимости от их пола. Термин гендер был призван подчеркнуть не природную, а социокультурную причину мужполовых различий [1, с. 77].

Эта «лингвистическая операция» была проделана на рубеже 1970 – 1980 гг. XX века. В этот момент в поле общественных наук формировалась новая дисциплина – гендерные исследования. Её предметом был выбран анализ общего и различного в воспитании действительности и социальном поведении мужчин и женщин [1, с. 94]. Из приведённого выше очевидно, что это общее и различное отныне стали связывать не с физиологическими особенностями лиц мужского и женского пола, а со спецификой их воспитания, образования, с распространёнными в каждой конкретной культуре представлениями о том, как следует вести себя мужчинам и женщинам.

Гендерные исследования возникают как многочисленная или междисциплинарная отрасль знания, занимающаяся проблемами истории, лингвистики, политологии, социологии, философии и т. д. [13, с. 41]. Сюда включаются практически все вопросы взаимодействия мужчин и женщин как на уровне «большого» общества, так и в семье, в личной жизни.

Понятие гендерных исследований в западных научных центрах происходило стремительно. К началу 90-х годов XX века практически все научнообразовательные учреждения с солидной репутацией считали своим долгом, как развивать гендерные исследования, так и преподавать специальные гендерные курсы.

В России первые сведения о развитии гендерных исследований проникают в конце 80-х годов XX века и постепенно утверждается в российской науке.

И так мы видим, что гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические и физиологические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придаёт, общество этим различиям. Основой гендерных исследований является не просто описание различий в статусах, ролях и иных аспектах мужчин и женщин, но анализ власти и доминирования, утверждаемых в обществе, через гендерные роли и отношения.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты проблемы в психологической литературе, напрашивается вывод, что общество так или иначе формирует различия в мужских и женских социальных ролях, распространяет и поддерживает социальные и культурные стереотипы.

С самого рождения человек становится объектом гендерной системы. Взрослеющий ребёнок подражает взрослым: мальчики ровняются на качества «настоящего мужчины», а девочки на качества «настоящей женщины». Это говорит о том, что процесс воспитания уже оказал влияние на формирование гендерных норм.

**1.3. Подросток как субъект учебной деятельности**

В среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10-11 до 14-15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться общественно значимым [10, с. 50]. Он учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости».

Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сензитивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Один из ведущих исследователей подростничества Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что социальное созревание человека, структурирование его самопознания и самоопределения как активно действующего субъекта определяется трансформацией общей позиции «Я по отношению к обществу» на две приходящие на смену друг другу позиции «Я в обществе» и «Я и общество» [17, с. 127]. При этом существенно, что подростничество, как и другие возрастные периоды, неоднородно, стадиально. В этом периоде Д.И. Фельдштейн выделяет три стадии: локально-капризную (10-11 лет), когда обострена потребность в признании взрослых; «право-значимую» (12-13 лет), характеризующуюся потребностью в общественном признании, в социально одобряемой полезной деятельности, что выражается в речевой форме «я тоже имею право, я могу, я должен»; «утверждающе-действенную» (14-15 лет), когда доминирует готовность проявить себя, применить свои силы [8, с. 131]. Как отмечает В.А. Караковский, младшему подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости). К концу периода младшего подростничества учащиеся начинают осознавать необходимость самостоятельного выбора дальнейшей программы образования, что предполагает сформированность достаточно устойчивых интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно полезной деятельности.

Если для младшего школьного возраста ведущей является учебная деятельность (вхождение в нее, принятие роли субъекта этой деятельности, формирование учебных мотивов, овладение ее предметным содержанием и структурой и т.д.), то для школьника среднего возраста (подростка) в качестве ведущей выступает общественно полезная деятельность в разнообразных формах, в русле которой и интимно-личное общение со сверстниками, и очень важное общение с представителями другого пола. При этом учебная деятельность становится как бы осуществляемой активностью – она «обеспечивает» индивидуализацию подростка. В особенностях выбора средств, способов учебной деятельности он утверждает себя. Одновременная адаптация к одной новой общности, индивидуализация в другой, уже знакомой, и последующая интеграция в нее – это сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для подростка. Найти себя в себе и в других – основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность этого возраста.

Его главная ценность – система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу», устремленность в будущее (недооценка настоящего). Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности.

Эта эпоха отрочества соотносится с макрофазой индивидуализации, которая, по А.В. Петровскому, «характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции cвoeй индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, «бывалостъ» в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т. д.), интенсифицирует поиск в референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию» [30, с. 69]. В это же время реализуются все три микрофазы – адаптация, индивидуализация и интеграция.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Именно поэтому педагогическая психология подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений.

Показательно для подросткового возраста и отношение к авторитету. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка проблема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я – взрослый» как бы противопоставляет его взрослым, с другой – их авторитет остается важным фактором его жизни. Сохранению авторитета взрослого (учителя) способствует следующее: 1) неизменность общественного положения подростка, он был и остается учеником, школьником; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателя; 3) отсутствие у подростка умения «действовать самостоятельно» [10, с. 111].

Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я-концепцией», но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника. Старший школьник как субъект учебной деятельности – это человек, сделавший выбор (или подчинившийся выбору референтного для него окружения) продолжить учение. Именно это определяет его специфику как субъекта.

Таким образом, изучив и проанализировав имеющуюся литературу по исследованной проблеме, можно сделать вывод о том, что мотивацию учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

В подростковом возрасте проблема учебной мотивации является особенно важной по причине возрастных особенностей учащихся: смены ведущего типа деятельности, формирования чувства взрослости, изменения восприятия взрослого и др.

Учет гендерного фактора при анализе учебной мотивации представляется важнейшим принципом для совершенствования учебного процесса подростков.

**Глава II. Экспериментальное исследование особенностей учебной мотивации у мальчиков и девочек подросткового возраста**

**2.1. Организация и методы исследования**

На основе теоретического анализа литературы по данной проблеме были установлены цель и задачи нашего исследования.

Цель исследования – изучить гендерные особенности мотивов учения в подростковом возрасте.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Исследование учебной мотивации подростков

2. Выявление взаимосвязи между гендером и учебной мотивацией учащихся

В исследовании приняли участие ученики 8-го класса МОУ «Пуштулимская средняя общеобразовательная школа» в количестве 24 человек: 12 мальчиков и 12 девочек.

В начале экспериментальной работы был собран диагностический материал, который позволил выявить гендерные особенности учебной мотивации подростков.

Изучение мотивации 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 [9, с. 47]:

1) методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (Приложение 1);

2) методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса (Приложение 2);

3) методика диагностики степени готовности к риску Шуберта (Приложение 3).

Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами тестов «Мотивация к избеганию неудач» и «Готовность к риску».

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

Цель: выявление мотивации к успеху.

Представляет собой опросник, состоящей 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**.

Цель: выявление мотивации к избеганию.

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**.

Цель: выявление 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.

# 2.2. Анализ и описание результатов экспериментального исследования

Первым этапом диагностических мероприятий была диагностика мотивации к успеху. Результаты диагностики и сравнительный анализ личности мотивации к успеху Т. Элерса представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

*Таблица 1*

#### Результаты диагностики личности мотивации к успеху

#### N=24

|  |  |
| --- | --- |
| Группа испытуемых | Уровень мотивации к успеху |
| низкий | средний | умеренно высокий | слишком высокий |
| Мальчики | 16% | 34% | 38% | 12% |
| Девочки | 21% | 30% | 15% | 34% |

***Рис.1. Сравнительный анализ результатов диагностики мотивации к успеху у мальчиков и девочек (N=24)***

Как показали исследования, низкий и средний уровни мотивации достижения успеха у мальчиков и девочек имеют незначительные различия. Основные различия отмечаются на умеренно высоком и слишком высоком уровнях мотивации достижения успеха. Умеренно высокий уровень мотивации успеха преобладает у мальчиков, тогда как у девочек преобладает слишком высокий уровень мотивации к успеху. Это свидетельствует о том, что и у мальчиков, и у девочек основным мотивом в учебной деятельности становиться стремление к получению одобрения со стороны значимых лиц, стремление избегания неуспеха, или быть не хуже других, что характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъективной исключительности, стремлениям чем-то выделиться. Как видно из результатов, мотив достижения успеха более выражен у девочек, поэтому они более уверены в исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях.

Результаты диагностики и анализ результатов личности мотивации к избеганию неудач представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

#### *Таблица 2*

#### Результаты диагностики личности мотивации к избеганию неудач

**N=24**

|  |  |
| --- | --- |
| Группа испытуемых | Уровень мотивации к избеганию неудач |
| низкий | средний | умеренно высокий | Слишком высокий |
| Мальчики | 16% | 44% | 19% | 21% |
| Девочки | 22% | 22 % | 39 % | 17% |



***Рис.2. Сравнительный анализ результатов диагностики мотивации к избеганию неудач у мальчиков и девочек (N=24)***

Как видно низкий и слишком высокий уровни мотивации к избеганию неудачи имеют незначительные различия. Показатели среднего уровня мотивации к избеганию неудач у девочек значительно ниже, чем у мальчиков. А показатели умеренно высокого уровня мотивации к избеганию неудачи гораздо выше, чем у мальчиков. Констатирующие факты говорят о том, что у девочек в большей степени преобладает мотив избегания неудач. Они ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата, берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех), готовы взять на себя ответственность, проявляют большую настойчивость при стремлении к цели.

Результаты диагностики и сравнительный анализ готовности к риску Шуберта представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

*Таблица 3*

**Результаты диагностики степени готовности к риску Шуберта**

 **N=24**

|  |  |
| --- | --- |
| ГруппаИспытуе-мых | Уровень мотивации готовности к риску |
| Излишняя осторож-ность | Склонность к осторож-ности | Сред-ний | Склонность к риску | Излишняя склонность к риску |
| Мальчики | 0% | 8% | 46% | 31% | 15% |
| Девочки | 4% | 16% | 50% | 16% | 14% |

***Рис.3. Сравнительный анализ результатов диагностики степени готовности к риску Шуберта (N=24)***

Результаты исследования показали, что испытуемым как мальчикам, так и девочкам не свойственна излишняя осторожность (стремление найти себя, определить границы своих возможностей). Склонность к осторожности у мальчиков ниже, чем у девочек. Преобладающим является средний уровень готовности к риску, как у мальчиков, так и у девочек. У мальчиков склонность к риску более выражена, чем у девочек, поэтому очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха.

Результаты исследования преобладающей мотивации представлены в Таблице 4.

Как показали результаты исследования, преобладающей является мотивация достижения успеха. Однако ярко представлен и невыраженный мотивационный полюс (около 50% у мальчиков и девочек).

*Таблица 4*

#### Результаты исследования преобладающей мотивации

**(N=24)**

|  |  |
| --- | --- |
| Группа испыту-емых | Преобладающая мотивация |
| Мотивация на неудачу | Невыраженный мотивационный полюс | Мотивация на успех |
| Ближе к неудаче | Ближе к успеху |
| мальчикиииклакласскласс | 12% | 19% | 31% | 38% |
| девочки | 4% | 13% | 38% | 45% |

Очевидно, что и у мальчиков и у девочек мотивация на успех проявляет себя более заметно. Тенденция на преобладание мотивации достижения успеха более очевидна у девочек (рисунок 4).



***Рис.4. Результаты исследования преобладающей мотивации (N=24)***

В целом можно сделать выводы по проведенным диагностическим мероприятиям:

- умеренно высокий уровень мотивации успеха преобладает у мальчиков, тогда как у девочек преобладает слишком высокий уровень мотивации к успеху;

- показатели среднего уровня мотивации к избеганию неудач у девочек значительно ниже, чем у мальчиков. А показатели умеренно высокого уровня мотивации к избеганию неудачи гораздо выше, чем у мальчиков;

- у мальчиков склонность к риску более выражена, чем у девочек;

- очевидно, что и у мальчиков и у девочек мотивация на успех проявляет себя более заметно. Тенденция на преобладание мотивации достижения успеха более очевидна у девочек.

Девочки, умеренно сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска, соответственно, чем выше мотивация 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, настроенным на успех и имеющие большие надежды на него, девочкам свойственно избегать высокого риска. И, наоборот, у мальчиков имеется преобладающая тенденция мотивации к избеганию неудач, что препятствует настрою на успех, то есть - достижению цели, предпочитая при этом высокий уровень риска.

Таким образом, гипотеза подтвердилась – существует зависимость между особенностями проявления учебной мотивации и полом учащихся.

**Заключение**

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

Считается, что мотивационная сторона учения школьника в практике обучения наименее управляема. Формирование мотивации подчас идет стихийно, не являясь предметом специальной целенаправленной систематической работы. Если не управлять мотивационной сферой учения, то может произойти регресс мотивации, снижение ее уровня, мотивы могут потерять действенность, как это и случается нередко там, где нет целенаправленного управления этой стороной учения. Сказанное и определяет актуальность изучения проблемы мотивации учения. Мотивационный компонент таит в себе богатые возможности. Как обнаружилось в исследованиях, мотивационная сфера более динамична, чем познавательная, интеллектуальная. Изменения в мотивации происходят быстро. Недостаточное внимание школы к воспитанию мотивации объясняется и неразработаностью этой проблемы, ее сложностью. В этом и заключается необходимость ее теоретического изучения. Сложность исследования мотивации обусловлена и тем, что учащийся побуждается к учению целым комплексом мотивов, причем не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие.

Подростковый возраст – это время развития самосознания человека, и, соответственно, период построения им самоотношения к своей гендерной идентификации. Принятие на себя определенной гендерной роли «включает» процесс саморегуляции (в том числе, формирование мотивации) и мониторинг своего поведения и поведения других в соответствии с матрицей гендерной роли.

Новые возможности для исследования учебной мотивации открывает гендерный подход, предполагающий такой способ познания действительности, в котором отсутствует «бесполый взгляд» на данное явление. Учет гендерного фактора при анализе учебной мотивации представляется важнейшим принципом для совершенствования учебного процесса подростков.

Было проведено психодиагностическое исследование гендерных особенностей учебной мотивации подростков. В исследовании приняли участие ученики 8-го класса МОУ «Пуштулимская средняя общеобразовательная школа» в количестве 24 человек: 12 мальчиков и 12 девочек.

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

Сравнение полученных данных показало:

-умеренно высокий уровень мотивации успеха преобладает у мальчиков, тогда как у девочек преобладает слишком высокий уровень мотивации к успеху;

-показатели среднего уровня мотивации к избеганию неудач у девочек значительно ниже, чем у мальчиков. А показатели умеренно высокого уровня мотивации к избеганию неудачи гораздо выше, чем у мальчиков;

-у мальчиков склонность к риску более выражена, чем у девочек;

-очевидно, что и у мальчиков и у девочек мотивация на успех проявляет себя более заметно. Тенденция на преобладание мотивации достижения успеха более очевидна у девочек.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась – существует зависимость между особенностями проявления учебной мотивации и полом учащихся.

**Список использованной литературы**

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Деятельность и психология личности [Текст]: монография / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2000. – 120 с.
2. *Аветисян, Э.* Я не такой как все [Текст] / Э. Аветисян // Школьный психолог. – 2006. - № 8. – С. 41 – 43
3. *Алексеев, В.А.* Самосознание и мотивация деятельности на рубеже подросткового и старшего школьного возраста [Текст] / В.А. Алексеев // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. – М.: Наука, 2004, С. 103–107.
4. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания [Текст]: монографии / Б.Г. Ананьев. - Спб.: Питер, 2008.- 140с.
5. *Бакулина, Е.* Как потрогать качество? [Текст] / Е. Бакулина // Школьный психолог. – 2009. - № 5. – С.40
6. *Бахур, В.Т.* Это неповторимое «Я» [Текст]: монография / В.Т. Бахур. – М.: Наука, 2002. – 156 с.
7. *Битянова, Н.Р.* Психология личностного роста [Текст]: учебное пособие / Н.Р. Битянова. – М.: Наука, 2005.- 314 с.
8. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]: монография / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 2008. – 321с.
9. *В. Алеев, Г. Х.* Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учебное пособие для студентов 3 – 5-х курсов педагогических вузов / Г.Х. Валеев. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
10. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Под ред. Гамезо. – М.: Наука, 2004. – 176 с.
11. *Вострикова, Е.* Дорога в страну профессий [Текст] / Е. Вострикова // Школьный психолог. – 2009. - № 2. – С. 4 – 10
12. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Л.С. Выготский.– М.: Наука, 2006. – 340 с.
13. *Джеймс, У.* Психология [Текст]: учебное пособие / У. Джеймс. – М.: Наука, 2001.-356 с.
14. *Дубровина, И.В.* Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся [Текст] / И.В. Дубровниа // Ценностные ориентации и интересы школьников, 1983, С. 27–36.
15. *Дусавицкий, А. К.* Формула интереса [Текст]: монография / А.К. Дусавицкий. – М.: Наука, 2008. – 198 с.
16. *Ковалев, В. И.* Мотивы поведения и деятельности [Текст]: монография / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 232 с.
17. *Кон, И.С.* Психология ранней юности [Текст]: монография / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.-374 с.
18. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: монография/А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1999. – 245 с.
19. *Манухина, С.* Тренинг командообразования в школе [Текст]./.С. Манухина // Школьный психолог. – 2009. - № 5. – С. 41 – 4
20. *Маркова, А. К*. Формирование мотивации учения [Текст]: монография / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 2000. – 212 с.
21. *Мартыненко, Ю.* Познай себя [Текст] / Ю. Мартыненко // Школьный психолог. – 2009. - № 4. – С. 36 – 40
22. *Морозова, Н. Г.* Учителю о познавательном интересе [Текст] / Н.Г. Морозова // Психология и педагогика.- 1999.- № 2. – С. 20
23. *Немов, Р. С.* Психология [Текст]: учебник / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 146 с.
24. *Ошуркова, О.* Урок психологии для старших подростков [Текст] / О. Ошуркова // Школьный психолог. – 2009. - № 6. – С. 12 – 13
25. *Резапкина, Г.* Мир вокруг меня [Текст] / Г. Резапкина // Школьный психолог. – 2007. - № 9. – С. 23 – 25
26. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога [Текст]. В 2 кн. Кн. 1: Работа психолога в школе. Коррекционные приемы и упражнения : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 483 с.
27. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога [Текст]. В 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. – 477 с.
28. *Рубинштейн, С.Л.*Основы общей психологии. В 2-х т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн.- М.: Наука, 2004. – 410 с.
29. *Савонько, Е.И.*Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и оценку другими людьми [Текст]: монография / Е.И. Савонько.- М.: Наука, 2002. – 115 с.
30. *Сафин, В.Ф.* Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / В.Ф. Сафин // Вопросы психологии, 2002, №1. С. 69–75.

#

**Приложение**

# Методики экспериментального исследования

# Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые но загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

КЛЮЧ

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1,11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Результат. От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации; свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Анализ результата. Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами двух следующих тестов: теста «Мотивация к избеганию неудач» и теста «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 большой 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.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

# Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса

Инструкция: «Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и пометьте его.

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужное слово.

Например, 1 /2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – «бдительный»).

Другие выборы баллов не получают.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. Смелый | * бдительный
 | * предприимчивый
 |
| 2. Кроткий | * робкий
 | * упрямый
 |
| 3. Осторожный | * решительный
 | * пессимистичный
 |
| 4. Непостоянный | * бесцеремонный
 | * внимательный
 |
| 5. Неумный | * трусливый
 | * недумающий
 |
| 6. Ловкий | * бойкий
 | * предусмотрительный
 |
| 7. Хладнокровный | * колеблющийся
 | * удалой
 |
| 8. Стремительный | * легкомысленный
 | * боязливый
 |
| 9. Незадумывающийся | * жеманный
 | * непредусмотрительный
 |
| 10. Оптимистичный | * добросовестный
 | * чуткий
 |
| 11. Меланхоличный | * сомневающийся
 | * неустойчивый
 |
| 12. Трусливый | * небрежный
 | * взволнованный
 |
| 13. Опрометчивый | * тихий
 | * боязливый
 |
| 14. Внимательный | * неблагоразумный
 | * смелый
 |
| 15. Рассудительный | * быстрый
 | * мужественный
 |
| 16. Предприимчивый | * осторожный
 | * предусмотрительный
 |
| 17. Взволнованный | * рассеянный
 | * робкий
 |
| 18. Малодушный | * неосторожный
 | * бесцеремонный
 |
| 19. Пугливый | * нерешительный
 | * нервный
 |
| 20. Исполнительный | * преданный
 | * авантюрный
 |
| 21. Предусмотрительный | * бойкий
 | * отчаянный
 |
| 22. Укрощенный | * безразличный
 | * небрежный
 |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 23. Осторожный | * беззаботный
 | * терпеливый
 |
| 24. Разумный | * заботливый
 | * храбрый
 |
| 25. Предвидящий | * неустрашимый
 | * добросовестный
 |
| 26. Поспешный | * пугливый
 | * беззаботный
 |
| 27. Рассеянный | * опрометчивый
 | * пессимистичный
 |
| 28. Осмотрительный | * рассудительный
 | * предприимчивый
 |
| 29. Тихий | * неорганизованный
 | * боязливый
 |
| 30. Оптимистичный | * бдительный
 | * беззаботный
 |

Ключ подсчета:

1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Результат.

Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. От 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Анализ результата.

Результат анализируется вместе с тестами «Мотивация к успеху» и «Готовность к риску».

**Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта**

Инструкция:

Оцените степень своей готовности совершить действия, о которых Вас спрашивают. При ответе на каждый из 25 вопросов поставьте соответствующий балл по следующей схеме:

2 балла - полностью согласен, полное «да»;.

1 балл - больше «да», чем «нет»;

0 баллов - ни «да», ни «нет», нечто среднее;

1 балл - больше «нет», чем «да»; 2 балла - полное «нет».

1. Превысили бы Вы установленную скорость, чтобы быстрее оказать необходимую медицинскую помощь тяжелобольному человеку?
2. Согласились бы Вы ради хорошего заработка участвовать в опасной и длительной экспедиции?
3. Стали бы Вы на пути убегающего опасного взломщика?
4. Могли бы ехать на подножке товарного вагона при скорости более 100 км/час?
5. Можете ли Вы на другой день после бессонной ночи нормально работать?
6. Стали бы Вы первым переходить очень холодную реку?
7. Одолжили бы Вы другу большую сумму денег, будучи не совсем уверенным, что он сможет Вам вернуть эти деньги?
8. Вошли бы Вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно?
9. Могли бы Вы под руководством извне залезть на высокую фабричную трубу?
10. Могли бы Вы без тренировки управлять парусной лодкой?
11. Рискнули бы Вы схватить за уздечку бегущую лошадь?
12. Могли бы Вы после 10 стаканов пива ехать на велосипеде?
13. Могли бы Вы совершить прыжок с парашютом?
14. Могли бы Вы при необходимости проехать без билета от Таллина до Москвы?
15. Могли бы Вы совершить автотурне, если бы за рулем сидел Ваш знакомый, который совсем недавно был в тяжелом дорожном происшествии?
16. Могли бы Вы с 10-метровой высоты прыгнуть на тент пожарной команды?
17. Могли бы Вы, чтобы избавиться от затяжной болезни с постельным режимом, пойти на опасную для жизни операцию?
18. Могли бы Вы спрыгнуть с подножки товарного вагона, движущегося со скоростью 50 км/час?
19. Могли бы Вы в виде исключения вместе с семью другими людьми, подняться в лифте, рассчитанном только на шесть человек?
20. Могли бы Вы за большое денежное вознаграждение перейти с завязанными глазами оживленный уличный перекресток?
21. Взялись бы Вы за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили?
22. Могли бы Вы после 10 рюмок водки вычислять проценты?
23. Могли бы Вы по указанию Вашего начальника взяться за высоковольтный провод, если бы он заверил Вас, что провод обесточен?
24. Могли бы Вы после некоторых предварительных объяснений управлять вертолетом?
25. Могли бы Вы, имея билеты, но без денег и продуктов, доехать из Москвы до Хабаровска?

КЛЮЧ

Подсчитайте сумму набранных Вами баллов в соответствии с инструкцией.

Общая оценка теста дается по непрерывной шкале как отклонение от среднего значения. Положительные ответы, свидетельствуют о склонности к риску. Значения теста: от -50 до +50 баллов.

Результат.

Меньше –30 баллов: слишком осторожны; от –10 до +10 баллов: средние значения; свыше +20 баллов: склонны к риску.

Высокая готовность к риску сопровождается низкой мотивацией к избеганию неудач (защитой). Готовность к риску достоверно связана прямо пропорциально с числом допущенных ошибок.