**Курсовая работа**

**Мотивация поведения и формирование личности подростка**

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

§ I Развитие науки о неведении

1.1 Зарождение знаний о теории деятельности человека

1.2 Русский путь в науке о поведении

1.3 Зарубежные теории о поведении человека

§ 2 Мотивационная сфера личности

2.1 Личность и ее структура

2.2 Потребностно-мотивационная сфера личности

2.3 Мотивация учебной деятельности и ее развитие

§ 3 Мотивация профессиональной педагогической деятельности

§4 Диагностика мотивационной сферы личности подростков

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

БИБЛИОГРАФИЯ

# ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития личности подростков и формирования мотивационной сферы личности на современном этапе актуальна, как никогда: продолжаются кардинальные перемены в стране и обществе, старые ценности критикуются, а новые еще не выкристаллизовались, при этом электоральная ценность молодежи в последние годы резко возросла - в XXI веке именно сегодняшние подростки будут определять политику, экономику и социальные инициативы. И.А. Зимняя определяет то, что мотивация как психологическая категория является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Разработки современных психологов в области мотивации связаны с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. В частности, П.М. Якобсон отмечал: «Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» /9, 217/. Исследованием мотивационной сферы личности занимались Б.Г. Ананьев, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, К. Левин, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомет - Эминов, А.К. Маркова, А. Маслоу, Т.А. Матис, X. Мюррей, В.Н. Мясищев, Ж. Нюттен, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Б. Скиннер, В.Г. Степанов, Дж. Уотсон, З.Фрейд, В.Э. Чудновский, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и другие.

И.А.Зимняя подчеркивает, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно - смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И.Божович, В.Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я. Гальперин) и т.д. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека.

Одним из первых исследований личностной мотивации (в терминах потребностей личности), как известно, была работа X. Мюррея (1938). Из множества побудителей поведения им были выделены четыре основные потребности: в достижении, в доминировании, в самостоятельности, в аффилиации. М. Аргайл, рассматривая эти потребности в более широком контексте, составил более широкую структуру мотивации (потребностей): 1) несоциальные потребности, вызывающие социальные взаимодействия (например, биологические потребности), 2) потребность в зависимости как принятие помощи, защиты, руководства, 3) потребность в аффилиации, т.е. стремление быть в обществе других людей, 4) потребность в доминировании, 5) сексуальная потребность, 6) потребность в агрессии, 7) потребность в чувстве собственного достоинства, самоидентификации. Очевидно, что потребность в зависимости, в самоутверждении и одновременно в агрессии в значительной мере представляет интерес для анализа учебной деятельности и поведения обучающихся, а также более глубокому проникновению учителя в современные проблемы обучения и создания условий для более эффективного усвоения знаний учащимися.

В курсовой работе мы рассматриваем основные подходы к исследованию мотивации, мотивацию как психологическую категорию. Изучены и раскрыты основные положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), развитие теории научения (Б.Скиннер, К. Левин, Д.Уотсон) и поведения (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский и другие).

Интересным представляется вопрос о мотивационной сфере личности, что определяет главную проблему исследования.

Проблема исследования: какие условия необходимы и достаточны для формирования мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

Объект исследования: мотивация как психологическая категория.

Предмет исследования: условия формирования мотивации поведения личности в подростковом возрасте.

Гипотеза: условиями, формирующими направленность личности подростка и обуславливающими его дальнейшее поведение и профессиональный выбор, являются: 1) сознательное отражение объектом реальности, 2) включение индивида в активную социально - психологическую деятельность (общение, производственная деятельность, труд, учебная деятельность), 3) определение стратегических целей развития личности, основанных на выявлении внутренних и внешних мотивов.

Цель исследования: выявить условия формирования мотивации личности и влияние ее на учебно - профессиональную деятельность.

Задачи исследования: 1) проанализировать литературу по проблеме мотивации поведения; 2) проанализировать основные подходы отечественных и зарубежных психологов к проблеме мотивации деятельности и поведения; 3) провести опытную верификацию гипотезы.

Методы исследования: эмпирические методы (теоретический анализ литературы, тест, анкета); математические методы (регистрация).

Практическая значимость исследования заключается, во-первых, в том, что проанализированы основные теоретические и методологические подходы к изучению мотивации как психологической категории, а, во-вторых, в том, что данное исследование выявляет связь между преобладающей мотивационной тенденцией в подростковом возрасте и развитием мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

# § I Развитие науки о неведении

## 1.1 Зарождение знаний о теории деятельности человека

Прежде чем раскрывать основные положения теории деятельности, следует отметить, что человек по своей природе активен. Он является и творцом, и созидателем независимо от того, каким видом труда занимается. Без активности, выражающейся в деятельности, невозможно раскрытие богатства духовной жизни человека: глубины ума и чувств, силы воображения и воли, способностей и черт характера.

Деятельность человека является социальной категорией. Человек, в отличие от животных, характеризуется сознательным выделением себя из природы, познанием ее законов, осознанием взаимодействия с ней. Человек - это личность, ставящая перед собой цели, сознающая мотивы, побуждающие к активности.

Интерес к внутреннему миру человека возник давно. Первобытные люди считали, что в растениях, животных, явлениях природы и людях живут духи, управляющие ими. Каждая эпоха вносила свои поправки в учение о внутреннем мире человека.

Одним из первых объяснить самые сложные движения человека физиологической механикой пытался Рене Декарт. Он предусмотрел возможность изменения поведения человека в одинаковых ситуациях, основанную, по его мнению, не на усилии духа, а на основе строго причинных законов человеческой механики. Таким образом, человек, в отличие от обычных автоматов, выступил как обучающаяся система, действующая по своим законам, знание которых позволяет людям властвовать над собой.

Реакция мышц - неотъемлемый компонент поведения. Декартова схема стала великим открытием в психологии, так как объяснила рефлекторную природу поведения без обращения к душе как движущей телом силе. Также Декарт доказывал, что не только мышечные реакции, но и различные психические состояния производятся телом, а не душой. В сочинении «Страсти души» человек предстал в виде «машины тела», к функциям которой относятся восприятие, запечатление идей, удержание идей в памяти, внутренние стремления, их внешние проявления и так далее.

Декарт ввел понятие рефлекса (сам термин появился позже), ставшее фундаментальным для психологии и физиологии. Действие рефлекса основывалось на строении нервной системы. Нервная система, по мнению Декарта, состояла из множества переплетающихся трубок, по которым проносятся некие частицы («животные духи»). Внешний импульс приводит эти частицы в движение и заносит в мозг, откуда они отражаются к мышцам. Термин «рефлекс» и означал отражение.

Декарт не отрицал существование души, но возводил ее в степень субстанции, т.е. сущности, не зависящей ни от чего другого.

Итак, принцип работы тела - рефлекс, т.е. отражение мозгом внешних толчков. Принцип работы души - рефлексия, т.е. отражение сознанием собственных мыслей, идей. Декарт, подобно своим предшественникам, противопоставлял душу и тело. Но он создал новую форму дуализма. И тело, и душа приобрели новое содержание.

## 1.2 Русский путь в науке о поведении

В первом пункте были рассмотрены истоки возникновения теории о механизмах, руководящих поведением. Несмотря на вышесказанное, науку о поведении как таковую дала миру Россия. Создателями этой науки были русские ученые: И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский. У них были свои школы, свои ученики; их уникальный вклад в мировую науку получил всеобщее признание.

С возникновением науки о поведении диада «душа - тело», заключающая в себе тайну человеческой натуры, сменилась триадой «организм - поведение - сознание (психика)».

Понятие о поведении позволяет объяснить интегральный характер жизненных проявлений, ибо, будучи особой активностью организма (а не бесплотного духа), оно способно реализовать ее в той предметной среде, где ему «приказано выжить». В этом смысле понятие «поведение» можно назвать междисциплинарным. Ибо оно включает и то, что присуще живому телу, и то, что присуще живой душе. Но в то же время не сводимо ни к одному, ни к другому /42,348/.

Основатель науки о поведении - Иван Михайлович Сеченов. В работе «Рефлексы головного мозга» сам термин «рефлекс» наполнился новым содержанием, которое сохраняло высокое достоинство человеческой личности и вместе с тем показывало возможность строго научного объяснения высших проявлений личности. Рефлекс, как было признано, состоит из трех звеньев: внешний толчок - раздражение центростремительного нерва, которое передается в мозг, а оттуда отражается по центробежному нерву к мышцам. Все три блока были И.М. Сеченовым переосмыслены и к ним добавлен четвертый.

Итак, первым блоком является не просто физическое внешнее раздражение, а такое раздражение, которое становится чувствованием - сигналом. Иначе говоря, рефлекс начинается с различения внешних условий, в которых совершается ответное действие. Организм, говоря современным языком, получает информацию о среде, в которой он будет действовать. И.М.Сеченов назвал этот принцип началом согласования движения с чувствованием - сигналом. Это и есть тот первичный акт поведения, который отличает сеченовское понимание рефлекса от прежних трактовок этого понятия. Здесь выступает идея о неразлучной связи организма со средой. Но и этим дело не ограничивается.

И.М.Сеченов выдвинул оригинальный взгляд на работу мышцы, отвечающей на толчки из внешней среды. Мышца, по И.М.Сеченову, это не только рабочая машина, выполняющая команды мозга. Задолго до И.М.Сеченова было открыто, что мышцы обладают чувствительностью. Но не только в том смысле, что мы ощущаем в них боль или усталость. Мышца - такова важнейшая мысль И.М.Сеченова - служит также органом познания. В ней имеются нервные (сенсорные, чувствительные) окончания, которые сигнализируют о том, в каких внешних пространственно-временных условиях совершается действие. Более того, дальнейшие исследования привели И.М.Сеченова к гипотезе, согласно которой именно работающая мышца производит операции анализа, синтеза, сравнения объектов и способна, как это доказывалось еще Гельмгольцем, производить бессознательные умозаключения (иначе говоря - мыслить) /42, 350/.

Таким образом, рефлекторная работа не завершается сокращением мышцы. Познавательные эффекты ее работы передаются в центры головного мозга и на этом основании изменяется образ воспринимаемой среды. Из этого следует, что в механизме поведения, реализуемом по типу рефлекса, действует не рефлекторная дуга, а рефлекторное кольцо. На основе рефлекторного кольца происходит переход от поведенческого к психическому уровню ориентации организма в окружающем мире. На базе рефлекторно организованного поведения возникают психические процессы. Таким образом, происходит переход от движения к психическому действию. До-психическое поведение становится психически регулируемым. Соответственно изменяется и характер умственной работы. Если раньше она являлась бессознательной, то теперь, что было аргументировано в трактате «Элементы мысли», из элементарных операций мысли преобразуются в самые сложные.

Рассматривая внесенные в различные звенья рефлекторной схемы преобразования, нельзя не отметить открытие центрального торможения. До Сеченова оперировали лишь одним понятием - возбуждение. Открытие показало, что раздражением нервных центров можно не только вызвать ответные действия организма, но и задерживать их.

Открытие центрального торможения использовалось И.М.Сеченовым не только для объяснения того, как формируется волевая личность. Когда рефлекс обрывается, не перейдя в движение, то это, по И.М.Сеченову, вовсе не означает, что первые две части рефлекса оказались напрасными. Не получив внешнего выражения, завершающая часть рефлекса (а она, как отмечалось, несет в качестве движения познавательную нагрузку) «уходит вовнутрь», превращается в мысль, хотя и незримую, но продолжающую служить организатором поведения. Этот процесс преобразования внешнего во внутреннее получил имя интериоризации /42, 353/.

Таким образом, физиологическим основанием сеченовской схемы психической деятельности является саморегуляция поведения организма посредством сигналов. Глубинные преобразования в категории рефлекса открыли перспективу нового понимания предмета психологии. Впервые в истории психологии предмет этой науки охватывал не только явления и процессы сознания (или бессознания), но весь цикл взаимодействия организма с миром, включая его внешние телесные действия. И.М.Сеченов стал пионером науки, предметом которой служит психически регулируемое поведение.

Исследования И.М.Сеченова оказали огромное влияние на развитие науки о поведении в целом, а также на физиологию, психологию, медицину, педагогику и другие науки. Наиболее известным последователем И.М.Сеченова стал Иван Петрович Павлов, разработавший учение о высшей нервной деятельности (поведении).

Одно из центральных понятий теории И.П.Павлова - понятие условного рефлекса. Впитав сеченовскую идею нераздельности организма и среды и сигнальной регуляции отношений между ними, И.П.Павлов изобрел множество экспериментальных моделей, на которых изучалось приобретение организмом новых форм поведения и перестройка сложившихся.

Итак, организм человека действует в неразлучной с ним среде, включающей в себя огромное количество раздражителей, на которые он и ориентируется. Однако не все раздражители из этого потока становятся для организма сигналами. Есть раздражители, которые, безусловно, вызывают ответную реакцию (реакция зрачка на свет, отдергивание руки от горячего и т.п.). Раздражители этих рефлексов принято называть безусловными. Но есть и другая категория раздражителей, к которым организм не остается безразличным только в том случае, если их действие становится биологически значимым, т.е. способным принести ему пользу или вред - не своим воздействием на живое тело, а сигнальной функцией. Эти раздражители указывают на условия, которых следует избегать или к которым нужно стремиться путем соответствующих действий (рефлексов). Именно эти рефлексы и были названы И.П.Павловым условными.

Для порождения условного рефлекса нужен не только раздражитель, воспринимаемый органами чувств (в виде звука, запаха и т.д.), но и подкрепление правильности реакции на него. Именно тогда раздражитель трансформируется в сигнал. Сигнал и подкрепление, достигаемое действием организма, образуют основу поведения. Сигнал указывает на «картину среды», в которой оказался организм. Подкрепление позволяет организму выжить в этой среде (спастись от опасности или добыть нужную пищу). Сочетание сигнала с подкреплением позволяет организму набираться опыта. Выработка условных рефлексов - основа обучения, приобретения опыта. Зная набор условий, от которых зависит создание условного рефлекса, можно предписать программу поведения. И.П.Павлов доказал это на множестве экспериментов /42, 355-356/.

Таким образом, сигналы, воспринимаемые органами чувств, вызывают в организме не только нервные, физиологические процессы. Полезное и вредное выступает в виде психических образов. Поэтому сигнальная функция придает рефлексу двойственный характер. Он, как подчеркивал И.П.Павлов, является одновременно и психическим, и физиологическим явлением.

Многие свои опыты И.П.Павлов ставил над животными. Переход от изучения животных к исследованию организма человека привел его к выводу, что следует разграничивать два разряда сигналов, управляющих поведением. Если поведение животных регулируется первой сигнальной системой (эквивалент - чувственные образы), то у людей в процессе общения формируется вторая сигнальная система, в которой в качестве сигналов выступают элементы речи. Таким образом, именно благодаря ним в результате анализа и синтеза чувственных образов происходит возникновение обобщенных умственных понятий. В том случае, если происходит подкрепление сигнала (т.е. удовлетворяется потребность организма), между ним и реакцией на него организма устанавливается связь. И эта связь устанавливается в коре больших полушарий головного мозга. При повторении связи становятся все более прочными, хотя и остаются временными. Если в дальнейшем связи не подкрепляются, то прежние условные рефлексы тормозятся. В организме постоянно происходит дифференцировка сигналов, т.е. различение полезных и вредных от бесполезных.

Варьируя бессчетное число раз совместно с множеством учеников (школу Павлова прошло около 300 исследователей) условия образования, преобразования, сочетания рефлексов, И.П.Павлов открыл законы высшей нервной деятельности. За каждым несложным на первый взгляд опытом скрывалось множество разработанных понятий (о сигнале, временной связи, подкреплении, торможении, дифференцировке, управлении и т.д.), дающих возможность причинно объяснять, предсказывать, модифицировать поведение человека.

Незыблемым постулатом павловской концепции являлось положение о том, что условный рефлекс возникает на основе безусловного. Теоретические контуры этой картины с множеством экспериментальных вариантов придавали ей репутацию классической. «Но будущее научного исследования, - любил говорить Павлов, - темно чревато неожиданностями» /42,358/.

В связи с переменами в политической жизни России И.П.Павлов начал изучение проблем, относящихся к категории эмоциональных стрессов. Первая из них касалась соотношения условных рефлексов, имеющих полярное подкрепление, которое в одном случае удовлетворяло потребность организма в пище, в другом - угрожало его существованию. С этого момента ведет свое начало развитие учения об «экспериментальных неврозах». Невозможно было объяснить, почему неожиданно для экспериментатора возникало состояние срыва рефлексов, когда поведение приобретало характер, который впоследствии стали называть невротическим. Силы, которые вступали в действие, следовало искать не в корковой нейродинамике, а за ее пределами, точнее - в поле поведения. Именно в нем реакциям придается патологический характер. Механизм неврозов, по И.П.Павлову - это сшибка двух противоположных нервных процессов: раздражительного и тормозного.

В период, непосредственно предшествовавший революции в России, интересы Павлова устремляются к анализу движущих сил поведения, его мотивов. Он выступает с докладом о «рефлексе цели», «рефлексе свободы», говорит о «рефлексе рабства». Здесь явно сказалась роль социальной перцепции, изменившей в новой, смутной общественной атмосфере направленность его научной мысли /42, 359-360/.

«Рефлекс цели, - подчеркивал Павлов, - имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас». Рефлекторная концепция ставит деятельность организма в зависимость от внешних влияний. В то же время, вводя понятие о рефлексе цели, Павлов указывал на важность энергетического потенциала живой системы /42, 360/.

Таким образом, выделение И.П.Павловым рефлекса цели означало, по сути дела, включение принципа мотивационной активности в детерминистскую схему анализа поведения. Вместе с тем обращение к одному лишь научному плану недостаточно, чтобы объяснить зарождение нового понятия. В данном случае категориальный сдвиг был обусловлен воздействием той напряженной социальной атмосферы, в которой работал ученый. И.П.Павлов впервые заговорил о рефлексах применительно к людям, имея, однако, в виду не объяснение их действий работой механизма, изученного на животных, а энергию мотива.

Идеи, сходные с павловскими, развивал Владимир Михайлович Бехтерев. Объективная психология В.М.Бехтерева как психология поведения основана на экспериментальном исследовании рефлекторной природы человеческой психики; он исходил из того, что рефлексологические исследования, в том числе рефлексологический эксперимент, не заменяют, но дополняют данные, получаемые при психологических исследованиях, при анкетировании и самонаблюдении. В принципе, говоря о связи между рефлексологией и психологией, можно провести аналогию о соотношении между механикой и физикой, так как известно, что все многообразные физические процессы можно в принципе свести к явлениям механического движения частиц. Аналогичным образом можно допустить, что все психологические процессы сводятся, в конечном счете, к различным типам рефлексов. Но если из общих понятий о материальной точке нельзя извлечь свойства реальной материи, то невозможно и вычислить логически конкретное многообразие изучаемых психологией фактов только из формул и законов теории рефлексов. В дальнейшем В.М.Бехтерев исходил из того, что рефлексология в принципе не может заменить психологию, и поэтому последние его работы выходят за рамки рефлексологического подхода.

В работах В.М.Бехтерева наблюдалось стремление связать психическую деятельность с энергетическими законами, в частности, с законом сохранения энергии. По его мнению, даже самые сложные и тонкие формы поведения можно рассмотреть как частные случаи действия общего закона механической причинности, так как все они не что иное, как качественные трансформации единой материальной энергии.

Однако Бехтерев не ограничивался теорией энергетизма, связывая рефлекс и с биологией, с точки зрения которой жизнь есть сумма сложных физиологических процессов, обусловленных взаимодействием организма со средой и приспособлением к среде. С этой точки зрения, рефлекс есть способ установления некоторого относительно устойчивого равновесия между организмом и комплексом условий, действующих на него. Таким образом, появляется одно из основных положений Бехтерева о том, что отдельные жизненные проявления организма приобретают черты механической причинности и биологической направленности и имеют характер целостной реакции организма, стремящегося отстоять и утвердить свое бытие в борьбе с меняющимися условиями среды. /42, 362/

Таким образом, можно заметить, что в процессе исследования механизмов рефлекторной деятельности, В.М.Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов. В книге «Основы общей рефлексологии» В.М.Бехтерев доказывал, что, например, не существует врожденного рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что общество как бы осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность, и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека. Наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом. Доказательством такой пластичности, гибкости нервной системы, ее зависимости от окружающей среды являлись исследования генетической рефлексологии, доказавшие приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста.

Одной из важнейших проблем в психологии В.М.Бехтерев считал проблему личности, при этом трактовал личность как интегративное целое. Важнейшей целью своих работ он считал изучение человека и умение его воспитать. В.М.Бехтерев фактически ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид - это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Интересно, что, как и З.Фрейд, он отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. Исследуя отклоняющееся поведение, он исходил из ограниченности тех способов коррекции, которые во главу угла ставили положительное подкрепление желательного поведения и отрицательное - нежелательного. Он полагал, что любое подкрепление может зафиксировать реакцию. Избавиться от нежелательного поведения можно, создав более сильный мотив. Таким образом, В.М.Бехтерев предвосхитил идеи о роли сублимации и канализации энергии в социально приемлемом русле.

Бехтерев отстаивал очень важную мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является именно личность, а не коллектив. Из этой позиции он исходил, исследуя коллективную соотносительную деятельность, объединяющую людей в группы. Он выделил людей, склонных к коллективной или индивидуальной соотносительной деятельности, изучая, что происходит с личностью, когда она становится участником коллектива, и чем вообще реакция коллективной личности отличается от реакции отдельно взятой личности. В своих экспериментах, посвященных влиянию внушения на деятельность человека, Бехтерев впервые обнаружил такие явления, как конформизм, групповое давление, которые только через несколько лет стали изучаться в западной психологии. Доказывая, что развитие личности невозможно без коллектива, Бехтерев вместе с тем подчеркивал: влияние коллектива не всегда благотворно, ибо любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем своей среды. /42,364-365/

Таким образом, можно сделать вывод, что обычаи и общественные стереотипы ограничивают личность и ее деятельность, лишая ее возможности свободно проявлять свои потребности. Личная свобода и общественная необходимость, индивидуализация и социализация - две стороны общественного процесса, идущего по пути социальной эволюции. Говоря о стереотипизации личности, ее отчуждении от своей внутренней сути при социализации, В.М.Бехтерев фактически развивал те же мысли, что и представители экзистенциальной философии, основные положения которой легли в основу гуманистической теории личности. Таким образом, можно сделать вывод, что в русле школы В.М.Бехтерева зарождались основы еще одной отечественной теории личности.

Алексей Алексеевич Ухтомский - один из самых выдающихся русских физиологов. Он разработал важнейшую категорию как физиологической, так и психологической науки - понятие о доминанте. Это понятие позволило трактовать поведение организма системно, в единстве его физиологических и психологических проявлений./42,365/

Он делал основной упор на центральной фазе целостного рефлекторного акта, а не на сигнальной, как первоначально И.П. Павлов, и не на двигательной, как В.М. Бехтерев. Но все три восприемника сеченовской линии прочно стояли на почве рефлекторной теории, решая каждый под своим углом зрения поставленную И.М. Сеченовым задачу детерминистского объяснения поведения целостного организма. Если целостного, а не половинчатого, то непременно охватывая системой своих понятий феномены, относящиеся столько же к психологии. Таковым являлось, в частности, представление о сигнале, перешедшее к И.П. Павлову от И.М. Сеченова. Таковым же являлось и учение А.А. Ухтомского о доминанте. Считать доминанту полностью физиологическим принципом - значит утратить существенную часть эвристического потенциала этого понятия./42, 366/

Уточняя сказанное, необходимо заметить, что под доминантой А.А.Ухтомский понимал системное образование, называемое им органом, однако под этим названием понималось не морфологическое образование, а всякое сочетание сил, которое может привести при прочих равных условиях к одним результатам. Поэтому каждая реакция организма определяется характером взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма и историей организма как целостной системы. Тем самым А.А.Ухтомский утверждал системный подход к взаимодействию, который противопоставлялся воззрению на мозг как на комплекс рефлекторных дуг.

Таким образом, под доминантой понимался господствующий очаг возбуждения, который, с одной стороны, накапливает импульсы, идущие в нервную систему, а с другой - одновременно подавляет активность других центров, которые как бы отдают свою энергию господствующему центру, то есть доминанте. При этом активно работающий организм, согласно Ухтомскому, вбирает в себя энергию из среды, поэтому активность организма (на уровне человека - его труд) усиливает энергетический потенциал доминанты.

В психологическом плане доминанта является не чем иным, как мотивационным потенциалом поведения. Активное, устремленное к реальности, а не отрешенное от нее (созерцательное) поведение, так же, как активное (а не реактивное) отношение к среде, выступают как два необходимых аспекта жизнедеятельности организма./42,367/

Необходимо отметить, что, изучая психофизиологию рабочих процессов, А.А.Ухтомский сделал вывод о том, что нервно-психическая активность достигает высокого уровня не только при мышечных формах поведения, но и тогда, когда организм по видимости относится к среде созерцательно. Эту концепцию А.А.Ухтомский назвал «оперативным покоем», иллюстрируя его множеством примеров. Таким образом, организм человека в состоянии покоя удерживает неподвижность с целью детального распознавания окружающей среды и адекватной реакции на происходящее.

Для доминанты также характерна инертность, т.е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, она становится источником навязчивых образов, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Следы прежней жизнедеятельности могут существовать одновременно в виде множества потенциальных доминант. При недостаточной согласованности между собой они могут привести к конфликту реакций. В этом случае доминанта играет роль организатора и подкрепителя патологического процесса./42, 368/

Таким образом, механизм доминанты состоит из трех стадий: укрепление имеющейся доминанты, выделение только тех раздражителей, которые являются биологически интересными для организма, установление адекватной связи между доминантой и комплексом внешних раздражителей. При этом эмоциональные переживания способствуют наиболее прочному закреплению доминанты в нервных центрах.

Важно отметить, что, по мнению А.А.Ухтомского, истинно человеческая мотивация имеет социальную природу и наиболее ярко выражается в доминанте «на лицо другого». Это одна из самых труднодостижимых доминант, которую человек призван воспитывать в себе. «Только в меру того, насколько каждый из нас преодолевает самого себя и свой индивидуализм, самоупор на себя, ему открывается лицо другого»,- писал он.

Подводя итоги, можно сказать, что идеи, развитые А.А.Ухтомским, связывают в единый узел психологию мотивации, общения и личности. Его концепция широко используется в таких современных науках, как психология, медицина, педагогика.

Другой подход к разработке предметной области психологии наметили исследователи, которые, ориентируясь на марксизм, почерпнули в нем идею формирования сознания и его проявлений в горниле деятельности. Понятие о деятельности многозначно. И.М. Сеченов говорил о психических деятельностях, понимая их как процессы, которые совершаются по типу рефлекторных. И.П. Павлов ввел понятие о высшей нервной деятельности, В.М. Бехтерев - о соотносительной деятельности, Выготский говорил о психических функциях как деятельностях сознания. Но с обращением к марксизму, для которого прототипом любых форм взаимоотношений человека со средой является труд, трактовка деятельности приобрела новое содержание./5,65/

Одним из первых выделил деятельность в особую, ни к каким другим формам жизни не сводимую категорию Михаил Яковлевич Басов. Он включил в нее и факт сознания (переживание субъекта), и факт поведения (его мышечное движение).

Басов предложил считать деятельность особой структурой, состоящей из отдельных актов и механизмов, связи между которыми регулируются задачей. Структура может быть устойчивой, стабильной (например, когда ребенок овладел каким-то навыком). Но она может также каждый раз создаваться заново (например, когда задача, которую решает ребенок, требует от него изобретательности). В любом случае деятельность является субъективной. За всеми ее актами и механизмами стоит субъект, говоря словами Басова, «человек как деятель в среде»./42, 382/

Таким образом, центральной проблемой для М.Я.Басова выступила проблема развития деятельности, ее истории. Но для объяснения построения и развития деятельности подростка следует посмотреть на нее со стороны высшей ее формы, каковой является, согласно М.Я.Басову, профессионально-трудовая деятельность, включающая в себя и умственную.

Труд - особая форма взаимодействия его участников между собой и с природой. Он качественно отличается от поведения животных, объяснимого условными рефлексами. Его изначальным регулятором служит цель, которой подчиняются и тело, и душа субъектов трудового процесса. Эта цель осознается ими в виде искомого результата, ради которого они объединяются и тратят свою энергию. Иными словами, психический образ того, к чему стремятся люди, а не внешние стимулы, влияющие на них в данный момент, загодя «как закон» (говоря словами К. Маркса) подчиняет себе отдельные действия и переживания этих людей./42,383/

Из этого можно сделать вывод, что, например, обучение подростков отличается от реального трудового процесса, но строится на психологических началах, присущих труду: осознанная цель, которая регулирует действия, осознанная координация этих действий и так далее.

Дальнейшее развитие принцип деятельности получил в работах Сергея Леонидовича Рубинштейна.

Как отмечалось ранее, вопрос о системном и смысловом строении сознания был центральным для Л.С.Выготского, а вопрос о структуре деятельности - центральным для М.Я.Басова; таким образом, роль предметной деятельности в построении сознания оставалась вне поля зрения Л.С.Выготского, а категория сознания - вне поля зрения М.Я.Басова. Исходя из этого, С.Л.Рубинштейн сформулировал для себя следующий подход к предмету психологии: сомкнуть сознание с процессом деятельности, объяснив, каким образом оно формируется в этом процессе. В труде «Основы общей психологии» он писал: «Все психические процессы выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения, одного из видов деятельности. Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и ею определяясь».

Идея о том, что общение человека с миром не является прямым и непосредственным (как на биологическом уровне), но совершается не иначе как посредством его реальных действий с объектами этого мира, изменяла всю систему прежних взглядов на сознание. Его зависимость от этих предметных действий, а не от внешних предметов самих по себе, становится важнейшей проблемой психологии./5,68/

Основу связей субъекта с объективным миром составляет деятельность человека, который, изменяя мир, изменяется сам. Исходя из этого положения, С.Л. Рубинштейн разработал принцип единства воздействия и изучения, согласно которому психология раскрывает свои тайны в процессе преобразования исследуемых объектов посредством практических действий./42,384/

На основе принципа единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейн провел большой цикл экспериментальных исследований, касающихся, в частности, проблемы детерминации психических явлений, в связи с чем им была разработана концепция, согласно которой внешние причины воздействуют на объект посредством внутренних условий, которые в свою очередь формируются в процессе взаимодействия человека с миром.

Теорию, согласно которой все совершающееся в психической сфере человека укоренено в его деятельности, развивал и Алексей Николаевич Леонтьев, предложивший схему организации деятельности и ее преобразования на различных уровнях, в том числе в истории человеческого общества и в индивидуальном развитии человека.

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что деятельность - это особая целостность. Она включает различные компоненты: мотивы, цели, действия. Их нельзя рассматривать порознь. Они образуют систему. Различие между деятельностью и действием он пояснял на следующем примере, взятом из истории деятельности людей в первобытном обществе. Участник первобытной коллективной охоты в качестве загонщика спугивает дичь, чтобы направить ее к другим охотникам, которые скрываются в засаде. Мотивом его деятельности служит потребность в пище. Удовлетворяет же он эту потребность, отгоняя добычу. Из этого следует, что деятельность определяется по мотиву, тогда как действие (спугивание дичи) - по той цели, которая им достигается - ради реализации этого мотива./5,68/

Однако в некоторых случаях возможен так называемый сдвиг мотива на цель действия. Тем самым появится новый мотив, а прежнее действие перейдет в самостоятельную деятельность.

Таким образом, обращение к деятельности как к присущей человеку форме существования позволяет включить в широкий социальный контекст изучение основных психологических категорий (таких, например, как личность, отношение, мотив, действие, образ), образующих внутренне связанную систему.

## 1.3 Зарубежные теории о поведении человека

Как видно из вышесказанного, в России происходил резкий взлет в развитии рефлексологии как науки о поведении, что привело к возникновению за рубежом аналогичных теорий. Среди западных психологических течений, изучающих поведение человека, наиболее известным является бихевиоризм. Его представители - это Джон Браадус Уотсон, Эдвард Торндайк, Карл Лешли, Эдвард Толмен, Кларк Халл, Берхауз Фредерик Скиннер, Джордж Мид и многие другие. Кредо бихевиористов выражала формула, согласно которой предметом психологии является поведение, а не сознание. Поведение понималось как совокупность реакций организма, обусловленных его общением со стимулами среды, к которой он адаптируется.

Теоретическим лидером бихевиоризма был Д. Уотсон. Целью его работ являлось предсказание поведения и управление им. Знакомство с учениями И.П. Павлова и В.М. Бехтерева вселило в Уотсона уверенность, что именно условный рефлекс является ключом к выработке навыков, построению сложных движений из простых, а также к любым формам научения.

Находясь под влиянием позитивизма, Уотсон доказывал, будто реально лишь то, что можно непосредственно наблюдать. Поэтому, по его плану, все поведение должно быть объяснено из отношений между непосредственно наблюдаемыми воздействиями физических раздражителей на организм и его так же непосредственно наблюдаемыми ответами (реакциями). Отсюда и главная формула Уотсона, воспринятая бихевиоризмом: «стимул-реакция» (S-R). Из этого явствовало, что процессы, которые происходят между членами этой формулы - будь то физиологические (нервные), будь то психические, - психология должна устранить из своих гипотез и объяснений. Поскольку единственно реальными в поведении признавались различные формы телесных реакций, Уотсон заменил все традиционные представления о психических явлениях их двигательными эквивалентами./42, 216/

Таким образом, экспериментальной психологией была прочно установлена зависимость различных психических функций от двигательной активности. В частности, считалось, что мышление напрямую зависит от речевого аппарата, эмоции - от телесных изменений, зрительное восприятие - от движения глазных мышц и так далее.

Ссылаясь на это, Д. Уотсон доказывал, что объективные мышечные процессы можно считать заменой субъективных психических актов. Исходя из этого объяснялось также и развитие умственной активности. По мнению Уотсона, человек мыслит мышцами. Например, речь у ребенка возникает из неупорядоченных звуков. Когда взрослый соединяет со звуком определенный объект, этот объект становится значением слова. Постепенно внешняя речь ребенка переходит во внутреннюю, и эта внутренняя речь есть не что иное, как мышление.

Всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно, по мнению Уотсона, управлять. Психическое развитие сводится к учению, т.е. к любому приобретению знаний, умений, навыков - не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения, научение - более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Таким образом, исследования развития психики сводятся к исследованию формирования поведения, связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями (S-R). /42,217/

Исходя из этого, бихевиористы считали, что развитие зависит в основном от социального окружения, т.е. от стимулов, поставляемых средой. Таким образом, они полностью отвергали идею возрастной периодизации. В качестве доказательств они приводили свои многочисленные опыты, когда при целенаправленном обучении трехлетние дети умели и читать, и писать, и печатать на машинке. Был сделан вывод, что закономерности развития ребенка напрямую зависят от окружающей среды. Однако невозможность возрастной периодизации не исключала создание функциональных периодизаций, позволяющих установить этапы формирования определенного навыка.

Однако, несмотря на успехи в области формирования умений и навыков, Д. Уотсон вскоре оставил эту тему и начал изучение возможности контроля эмоционального поведения. Например, ему удалось экспериментально доказать возможность формирования реакции страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывали кролика, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент за их спиной раздавался громкий резкий хлопок. Ребенок испуганно бросал кролика. Опыт повторялся, и вскоре даже появление кролика вызывало реакцию страха. После закрепления негативной эмоции Уотсон еще раз изменял эмоциональное отношение детей к кролику, формируя интерес и любовь к нему. Для этого ребенку показывали кролика во время еды, и страх, не подкрепленный соответствующим стимулом, со временем проходил. Таким образом, Д. Уотсон доказал возможность управления эмоциональным поведением.

Работы Д. Уотсона получили в американской психологии широкую популярность. Его заслуга в том, что он расширил сферу психического, включив в нее телесные действия. Но он добился этого довольно дорогой ценой - отвергнув как предмет науки несводимые к внешне наблюдаемому поведению огромные богатства психики. Бихевиоризм стали называть «психологией без психики». Исключив сознание, бихевиоризм неизбежно оказался односторонним направлением. Распад изначальной бихевиористской теории свидетельствовал о слабости категориального ядра. Категория действия не могла успешно разрабатываться при редукции образа и мотива. Образ событий и ситуаций оказывался у Д. Уотсона низведенным до уровня физических раздражителей. Фактор мотивации выступал в виде примитивных аффектов (типа страха), к которым обращались для того, чтобы объяснить условнорефлекторную регуляцию эмоционального поведения. Сторонниками бихевиоризма были сделаны попытки усовершенствовать теорию, включив категории образа, мотива, психосоциального отношения и другие, что привело к появлению необихевиоризма.

Основными лидерами необихевиоризма стали Эдвард Толмен, Кларк Халл и Берхауз Скиннер.

Э. Толмен изменил первоначальную формулу бихевиоризма «стимул -реакция» на усовершенствованную им «стимул (независимая переменная) -промежуточные переменные - реакция (зависимая переменная)». Средним звеном являются недоступные прямому наблюдению психические моменты: знания, установки, ожидания. Главный вывод из опытов Э. Толмена свелся к тому, что, опираясь на строго контролируемое экспериментатором и объективно им наблюдаемое поведение, можно достоверно установить, что этим поведением управляют не те стимулы, которые действуют в данный момент, а особые внутренние регуляторы. Поведение предваряют своего рода ожидания, гипотезы. Положение о том, что психические образы служат регулятором действия, было обосновано гештальт-теорией. Базируясь на ней, Толмен разработал свою теорию, названную когнитивным бихевиоризмом.

Другой вариант среднего звена был предложен К. Халлом. Он ввел в формулу «стимул - реакция» потребность организма (потребность во сне, пищевую, сексуальную и др.). Потребности создают незримый потенциал реакции, придают энергию поведению. При подкреплении (понятие заимствовано у И.П. Павлова) происходит разрядка потенциала, ведущая к закреплению реакции в организме, т.е. образованию того или иного навыка, умения.

Б. Скиннер вошел в психологию в первую очередь как теоретик обучения, разработавший различные программы обучения и коррекции поведения. Одной из центральных идей Б. Скиннера является стремление понять причины поведения и научиться им управлять. Он полностью разделял мнение Д. Уотсона о том, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами.

Исходя из представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разрабатывает его особый вид - оперантное поведение. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Однако, сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, Скиннер подчеркивал существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом происходит ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления: она не может быть основой постоянного поведения субъекта. /42, 225/

Исходя из этого, Б. Скиннер, во-первых, подкреплял только операции, которые совершает субъект в данный момент, во-вторых, сложную реакцию разбивал на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Поведение, формируемое при таком подходе, было намного устойчивее, оно медленно угасало даже при отсутствии подкрепления. Кроме этого, даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как устанавливается случайная связь между стимулом и реакцией, и в том случае, если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, принесшую успех.

Разработанный Скиннером метод программированного обучения давал возможность оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и, в случае необходимости, исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали мотивацию учения, активность учащихся. Появлялась и возможность индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знаний. /42,226/

Но у программ Б. Скиннера были и недостатки. Во-первых, экстериоризация обучения с целью поэтапного контроля действий тормозит развитие свернутых умственных операций; во-вторых, тотальный контроль за поведением при его коррекции недопустим, так как при этом нарушаются основные права детей. Несмотря на недостатки, подход Б. Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процессы обучения и формирования новых форм поведения.

Еще одну теорию, изучающую поведение, разработал Курт Левин. Он назвал ее «теорией поля». По своим признакам она была близка к гештальт-психологии.

Понятие «поля» было заимствовано К. Левиным из физики и использовалось в качестве аналога гештальта. Личность представала в виде «системы напряжений». В процессе жизни личность перемещается в окружающей среде (или в жизненном пространстве), одни части которой ее отталкивают, а другие - притягивают. На основе этой модели проходило изучение мотивов поведения. В частности, был открыт так называемый «эффект Зейгарник», констатирующий то, что энергия мотива, созданная заданием, при прерванном действии не исчерпывает себя, а сохраняется и преобразуется в память о нем.

Другим направлением стало изучение уровня притязаний. Это понятие обозначало степень трудности цели, к которой стремится субъект. Ему предъявлялась шкала заданий различной степени трудности. После того, как он выбрал и выполнил (или не выполнил) одно из них, у него спрашивали, задачу какой степени трудности он выберет следующей. Этот выбор после предшествующего успеха (или неуспеха) фиксировал уровень притязаний. За выбранным уровнем крылось множество жизненных проблем, с которыми повседневно сталкивается личность - переживаемые ею успех или неуспех, надежды, ожидания, конфликты, притязания и др. /5, 54-55/

Проводя подобные эксперименты, К. Левин пришел к выводу, что отрицательное влияние на поведение имеет и завышенный, и заниженный уровень притязаний, так как в обоих случаях нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой. Его исследования доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение может определять деятельность человека. Наличие таких мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов. Подобное поведение было названо Левиным волевым, в отличие от полевого, возникающего под влиянием сиюминутного окружения. Таким образом, К. Левин пришел к понятию временной перспективы, которая определяет поведение человека и является основой целостного восприятия себя, прошлого, будущего.

Подход К. Левина отличали следующие моменты: во-первых, энергия мотива замкнута в пределах организма, т.е. индивид и его окружение выступили в виде нераздельного динамического целого, во-вторых, мотивационное напряжение может быть создано как самим индивидом, так и другими людьми (например, экспериментатором). Тем самым за мотивацией признавался собственно психологический статус, т.е. она не сводилась к биологическим потребностям.

От анализа поведения индивида, одиноко перемещающегося в своем психологическом пространстве, К. Левин перешел к исследованию группы, перенося на этот новый объект свои прежние схемы. Это направление было названо «групповой динамикой». Теперь уже группа трактовалась как динамическое целое. При этом сущностью группы считалось не сходство или различие ее членов, а их взаимосвязь. Эта новая исследовательская программа отразила актуальные социальные запросы общества.

Таким образом, К. Левин стал создателем новых областей и в социальной психологии, и в психологи личности.

# § 2 Мотивационная сфера личности

## 2.1 Личность и ее структура

Для более точного и глубокого изучения мотивационной сферы личности важно прежде всего четко определить понятие личности и ее структуру. Итак, появляясь на свет как индивид, человек постепенно обретает особое социальное качество, становится личностью. Существует множество определений личности. Ниже приводятся некоторые из них.

Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде. /5,386/

Личность - деятель общественного развития, сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий определенную общественную роль. /29, 65/

Личность - это прижизненное системное образование, отражающее социальную сущность реального человека как сознательного субъектапознания и активного преобразователя мира. /31, 94/

Личность - это тот же человек, но рассматриваемый только как общественное, социальное существо. Говоря о личности, мы отвлекаемся от биологической, природной его стороны. /15, 46/

Личность - это совокупность свободы, индивидуальности, социальной интегрированности и глубокой религиозности. (Р. Мэй)

Личность - это относительно устойчивые внешне проявляемые характеристики, запечатленные в суждениях субъекта о себе и других людей о нем. (А.В. Петровский)

Личность есть прижизненно формирующаяся индивидуально-своеобразная совокупность черт, которыми определяется присущее данному человеку мышление и поведение. (Г. Олпорт)

Обобщая перечисленные определения, можно сказать, что личность - это человек с его социально обусловленными и индивидуально выраженными качествами и особенностями (например, характером, способностями, своеобразием эмоционально-волевой, познавательной и потребностно-мотивационной сфер).

Различные психологические теории выделяют различные составляющие структуры личности.

В частности, в теории психоанализа 3. Фрейд выделяет следующие компоненты: Id (оно). Ego (я), Super-Ego (сверх-я). «Оно» - это сфера желаний, «я» -рациональная часть личности, контролирующая сферу желаний, «сверх-я» включает моральные нормы, запреты, образцы поведения, этикет. Таким образом, «я» управляет поведением, оценивает поступки и, при необходимости, может даже наказывать человека.

Современные отечественные психологи, например, А.В. Петровский, выделяют следующие три составляющие структуры личности. Во-первых, это так называемая интраиндивидная подсистема, представленная в строении темперамента, характера, способностей человека. Во-вторых, это интериндивидная подсистема, включающая процессы межличностного взаимодействия. И, наконец, третьей подсистемой личности считается метаиндивидная, при которой личность не только выносится за рамки органического тела индивида, но и перемещается за пределы существующих «здесь и сейчас» связей с другими индивидами. В этом случае в центре внимания оказываются взаимные воздействия индивидов посредством деятельности. Процесс и результат запечатления субъекта в других людях получил название персонализации.

Существуют и другие системы анализа структуры личности. В частности, В.Г. Степанов выделяет следующие сферы личности: потребностно-мотивационную, познавательную и эмоционально-волевую. При этом считает потребностно-мотивапионную сферу ядром личности.

**2.2** **Потребностно-мотивационная сфера личности**

Как говорилось выше, мотивация является одной из фундаментальных проблем психологии, как отечественной, так и зарубежной. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также методам ее изучения (В.Г. Асеев, А. Маслоу, Б.Г. Ананьев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, 3. Фрейд и другие). И.А. Зимняя подчеркивает, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы, является положение о единстве динамической и содержательно - смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа велась В.Н. Мясищевым (проблема системности отношений человека), А.Н. Леонтьевым (проблема соотношений смысла и значения деятельности), С.Л. Рубинштейном (проблема интеграции побуждений, их смыслового контекста), Л.И. Божович (проблема направленности личности и динамики поведения), П.Я. Гальпериным (проблема ориентировки в деятельности) и другими психологами. Исходя из этого, мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека (его поведения, деятельности), высшим уровнем которого является сознательно - волевой (В.Г. Асеев). Все это позволяет определить мотивацию, с одной стороны, как многоуровневую неоднородную систему побудителей (включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, эмоции, нормы, ценности и т.д.), а с другой - говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

В структуре личности (по К.К. Платонову) особо выделяется направленность личности, которая выражается отношением человека к окружающему миру, что определяется прежде всего потребностями. В психологии потребность рассматривается как источник активности личности. Активность личности может быть направлена на установление равновесия со средой, приспособление к воздействию, преимущественно на саморегуляцию, на самосохранение, саморазвитие, созидание нового и т.п.

Психологи признают различные уровни активности человека в поведении и деятельности соответственно уровню организации субъекта: индивид - личность - индивидуальность (Б. Г. Ананьев); организм - индивид - личность (М.Г. Ярошевский); индивид - субъект - личность (Ш.А. Надирашвили). Основным критерием характеристики уровней активности человека выступает развитие психики от бессознательной до сознательной. Некоторые авторы высшим уровнем психической активности человека называют сверхсознательную активность (П.В. Симонов). /7, 8/

Таким образом, активность психики состоит в следующем: во-первых, субъективные образы существуют в человеке отдельно от отражаемых объектов, во-вторых, создаются новые образы, проекты будущих материальных реальностей, в-третьих, эти образы могут воздействовать на свой материальный носитель, побуждать человека к действию, корректировать их, формировать потребность в информации о внешней и внутренней среде, изменять окружающий мир. При этом необходимо заметить, что субъективный мир человека отличается от мира окружающего. Потребность и возможность видеть жизнь субъективно вызывают внутренний импульс к преобразованию объективной действительности по мысленному образу.

Признаками психической активности считают волевые усилия (А.Ф.Лазурский, М.Я. Басов, П.П. Блонский), проявление и напряжение энергии (В.М. Бехтерев, В. Вундт), инстинкты, бессознательное (У. Мак - Дауголл, З.Фрейд), реакцию, целостное поведение (К.Н. Корнилов), различные формы поведения, обусловленные образованием и применением социальных знаков-стимулов (Л.С. Выготский), наличие установки (Д.Н. Узнадзе), внимания (Н.Ф. Добрынин), задержанный рефлекс (И.М. Сеченов), преломление внешнего через внутреннее (С.Л. Рубинштейн), избирательность отношений и меру устойчивости личности (А.Ф. Лазурский) и т.д. /7, 10/

Динамические пределы психической активности задаются типом нервной системы. В частности, Г. Айзенк утверждал, что в основе экстравертированного и интровертированного поведения лежат врожденные особенности ЦНС, соотношение процессов возбуждения и торможения.

Регуляцию поведения, деятельности человека определяют его потенциалы, потребности, ориентации, ценности и цели. Например, социально -психологическая активность непосредственно регулируется кругом общения людей, стилем взаимоотношений, сферой совместной деятельности, ситуациями конфликта, содействия или противодействия. В результате максимального разнообразия форм общения образуется оптимальный набор эталонов поведения. Таким образом, можно сделать вывод, что, в конечном счете, регуляция позволяет обеспечить целенаправленную, организованную психическую активность.

Психическая активность состоит в том, что человек непосредственно и опосредованно отражает, регулирует, прогнозирует, побуждает себя и других к деятельности. Социально-психологическая активность - это общая психическая активность личности, группы, содержанием которой являются социально значимые цели, ценности, регулируемая соответствующими нормами поведения и деятельности, направленная на объект познания и на самого субъекта. Социальная активность — это активность как конкретной личности, так и общности в целом, выражающаяся в общественно значимых видах деятельности, направленная и на людей, и на все сферы природы и общества, имеющие социальную ценность.

Таким образом, многофункциональности психики соответствует многообразие видов активности человека. Взаимосвязь составляющих психику свойств делает поведение, виды деятельности, формы активности человека целостным явлением и проявляется в направленности личности, стиле, характере.

Рассмотрим, в частности, направленность личности. Направленностью личности человека называется совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от ситуаций. Мотив - это то, что побуждает человека к деятельности и придает его деятельности осмысленность. Деятельность - это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Личность и формируется, и проявляется в процессе ее деятельности. Основные структурные компоненты деятельности - это цели, мотивы и действия. Рассмотрим их подробнее.

Мотивы делятся на две группы: внешние и внутренние. К внутренним мотивам относят убеждения, стремления, интересы. Одной из важнейших проблем воспитания остается формирования здоровых интересов, прежде всего к учению и будущей профессиональной деятельности. Интересами называются мотивы, способствующие ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному отражению действительности. То есть, говоря субъективно, интерес обнаруживается в желании узнать больше об объекте. Таким образом, интересы выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания. Они заставляют личность активно искать способы удовлетворения возникшей у нее жажды знания. При этом удовлетворение интересов ведет к возникновению новых, соответствующих более высокому уровню познавательной деятельности. Интересы классифицируются по устойчивости, широте, цели, содержанию.

Различие интересов по признаку цели выявляет непосредственные и опосредованные интересы. Непосредственные интересы вызываются эмоциональной привлекательностью значимого объекта («Мне интересно знать, видеть, понимать», -говорит человек). Опосредованные интересы возникают тогда, когда реальное общественное значение чего-либо (например, учения) и субъективная значимость его для личности совпадают («Это мне интересно, потому что это в моих интересах!» -говорит в этом случае человек). В трудовой и учебной деятельности далеко не все обладает непосредственной эмоциональной привлекательностью. Поэтому так важно формировать опосредованные интересы, которые играют ведущую роль в сознательной организации процесса труда. /5, 403/

Объекты познавательных потребностей и их реальное значение выявляет различие интересов по содержанию. Существенно и то, к чему проявляет интерес человек, и то, какова общественная значимость данного объекта. Таким образом, одной из важнейших воспитательных проблем современности является формирование интересов, стимулирующих активную познавательную деятельность подростка.

Другой из важнейших характеристик является различие интересов по степени устойчивости. Устойчивость интереса - это длительное сохранение его интенсивности. Необходимо заметить, что одной из возрастных особенностей подростков является некоторая неустойчивость интересов, которые приобретают характер страстных, но кратковременных увлечений. Но в этом есть и положительные моменты. В частности, это способствует интенсивному поиску призвания, помогает проявлению и обнаружению способностей.

Следующей существенной стороной мотивации деятельности являются убеждения.

Убеждения и идеалы в наибольшей степени выполняют мобилизующую функцию. Сила убеждения заключается в том, что оно основано на знаниях, представлениях, ставших личностно значимыми, оказывающими влияние на позицию личности. Убеждения интегрируют эмоции волю, направляют и мотивируют поведение человека. От них трудно отказаться. При общей высокой активности интеллектуальных, эмоциональных и волевых компонентов происходит их взаимное подкрепление. Убежденный человек отличается уверенностью, целеустремленностью, устойчивостью поведения, определенностью отношений, чувств, надситуативным настроем. /7, 60/

Таким образом, система убеждений, включающая в себя философские, эстетические, этические, естественно - научные и другие, может рассматриваться в качестве мировоззрения. Одной из потребностей человека выступает желание защитить свои убеждения, добиться разделения их другими людьми. Все эти мотивы объединяет то, что все они являются осознанными, то есть человек отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности, является содержанием его потребностей.

Однако немаловажную роль в мотивации человеческих действий играют неосознаваемые побуждения, в частности, психологическая установка, т.е. готовность действовать определенным образом. Сущность установки составляет предвзятость. Хотя установка действует на уровне бессознательного, необходимо отметить ее сознательное формирование. Это следствие веры, а не анализа, результат некритического отношения к непроверенной информации.

Теперь перейдем к рассмотрению внешних мотивов. К ним относятся угроза, требование, наказание, награда, похвала, соревнование, давление группы и так далее.

Поскольку внешние мотивы действуют на ребенка извне, они нередко сопряжены с риском сопротивления их действию, внутренним напряжением, конфликтностью по отношению к окружающим. В этом случае особенно необходим индивидуальный подход: воспитатель должен предвидеть специфическую реакцию каждого воспитанника на действие указанных факторов. Так, неумелое применение даже поощрения, одного из самых эффективных воспитательных средств, может не снять трудности, а усилить их. Например, чрезмерно частая похвала в адрес какого-либо учащегося часто формирует у него зазнайство и эгоцентризм, а у других школьников вызывает зависть и злобу. Очень умеренно надо поощрять ученика с завышенным уровнем притязаний и больше - с заниженным. Нерадивого ученика, делающего попытку преодолеть свое отставание в учебе, надо одобрять больше, чем других, за малейший успех. /34, 39/

Современные психологи, в частности, А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева, выделяют следующие функции мотивов: структурирующая, смыслообразующая, побудительная, направляющая, организующая, ориентировочная, энергетическая, регуляторная, целеобразующая, когнитивная, преградная и другие. Таким образом, мотив является устойчивым образованием мотивационной сферы в виде опредмеченной потребности (В.А. Иванников), при этом говорят о произвольной форме мотивации, осуществляемой в плане сознания.

Итак, знание мотивов помогает прогнозировать поведение, при его помощи можно стимулировать нужную деятельность и, наоборот, избежать ненужных ошибок.

Следующим компонентом деятельности является цель.

Всякая деятельность человека определяется целями, задачами, которые он перед собой ставит. Если нет цели, то нет и деятельности. Деятельность вызывается определенными мотивами, причинами, которые побудили человека поставить перед собой ту или иную цель и организовать деятельность по ее достижению. Цель - это то, ради чего действует человек; мотив - это то, почему действует человек. /15, 57-58/

При этом необходимо заметить, что деятельность человека определяется не одним мотивом и одной целью, а целым комплексом, системой целей и мотивов, из которых в данный момент доминирует одна цель и один мотив или происходит их борьба под влиянием ситуации.

Воздействие человека на предмет всегда происходит целенаправленным путем. Заранее мыслимый результат сознательной деятельности и называется целью. От степени сложности цели зависит длительность ее осуществления. Поэтому становится необходимым прогнозирование и планирование деятельности. При этом формируется не только конечная цель, но и ряд промежуточных целей, достижение которых способствует приближению к желаемому результату.

Говоря о цели и целеполагании, необходимо остановиться на уровне притязаний личности и самооценке. Известно, что в подростковом возрасте происходит заметный скачок уровня притязаний. Высота притязаний выступает одной из основных характеристик целей человека. И сверхоптимистическое представление подростков о своих возможностях (т.е. более высокий уровень идеальной цели - образа желаемого результата - по сравнению с уровнем реальных возможностей, завышение самооценки), позволяющее ставить завышенные цели, как ни странно, создает наиболее благоприятные условия для выбора жизненного пути, саморазвития и самовоспитания. Вступая в новую деятельность, подросток должен ставить перед собой высокие цели, так как именно это создает условия для развития его личности. Хотя, конечно, должна присутствовать и реалистичность притязаний, проявляющаяся в различении идеальных и реальных целей.

Постановка целей предполагает и самооценку. Вместе с тем, современными психологами (в частности, Л.В. Бороздиной и Л. Видинска) получены данные о том, что притязания, хотя и связаны с самооценкой, но не полностью определяются ею. Вопрос о соотношении самооценки и уровня притязаний представляет значительный интерес с точки зрения психологической готовности к самоопределению.

Как говорилось выше, источником активности личности являются потребности. Рассмотрим их подробнее.

Потребность - это объективная нужда человека в определенных условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. В потребностях отражается зависимость личности от конкретных особенностей ее существования. Потребности - источник активности личности. Изучение индивидуальных особенностей ребенка следует начинать с выяснения наличествующих у него потребностей. Опора на нормально развитые потребности ребенка -совершенно обязательное условие устранения отклонений в его поведении, преодоления трудностей возрастного развития. /34, 37/

Таким образом, в психологии потребность рассматривается в качестве особого психического состояния индивида, отражающего несоответствия между внутренними и внешними условиями деятельности. Изучением потребностей занимались следующие психологи: А. С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.М. Орлов, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, Ф. Герцберг, Дж. Аткинсон, Г. Мюррей и многие другие.

Потребность - это состояние нужды в чем-либо. Потребности есть у всех живых существ. Они активизируют организм, направляют его на поиск того, что в данный момент необходимо организму. Основными характеристиками потребностей являются: а) сила, б) периодичность возникновения, в) способы удовлетворения, г) предметное содержание потребностей (т.е. совокупность тех объектов, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена). /40,194/

Итак, потребности, мотивы и цели являются основными составляющими мотивационной сферы человека. При этом каждая из потребностей может быть реализована во многих мотивах, а каждый мотив может быть удовлетворен различной совокупностью целей.

Одним из основных параметров, характеризующих потребностную сферу человека, является иерархизированность, т.е. характеристика ранговой упорядоченности строения. Наиболее известной и разносторонней классификацией потребностей является классификация Абрахама Маслоу. Он выделяет следующие виды потребностей.

1. Первичные потребности:

а) физиологические потребности, которые обеспечивают непосредственно выживание человека. К ним относят потребности в питье, еде, отдыхе, убежище, сексуальные потребности.

б) потребности в безопасности и защищенности (в том числе и уверенности в будущем), то есть желание, стремление чувствовать себя защищенным, избавиться от неудач и страхов.

2. Вторичные потребности:

а) социальные потребности, включающие в себя чувства принятия тебя окружающими людьми, принадлежности к чему-либо, поддержки, привязанности, социального взаимодействия.

б) потребность в уважении, признании тебя другими, включающая самоуважение.

в) эстетические и когнитивные потребности: в познании, красоте и т.д.

г) потребность в самовыражении, самоактуализации, то есть стремление реализовать способности собственной личности, повысить собственную значимость в своих же глазах.

Для иерархической системы А. Маслоу существует правило: «Каждая последующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь тогда, когда реализованы все предыдущие ступени». При этом, по мнению автора, лишь немногие в своем развитии достигают последней ступени (чуть больше 1%), остальные же просто не хотят этого. Важную роль в реализации оптимальной мотивации играет реализация следующих потребностей: в успехе, признании, оптимальной организации труда и учения, перспективы роста.

Особый интерес в данной теме представляет работа учителя в целом по формированию мотивационной сферы у школьников, включающая актуализацию уже имеющихся положительных мотивов, обеспечение условий для появления новых позитивных установок на учение, коррекцию дефектов мотивации.

## 2.3 Мотивация учебной деятельности и ее развитие

Итак, выше была рассмотрена потребностно-мотивационная сфера личности и поведение, деятельность в целом. Анализ вышеизложенного делает очевидным истинность утверждения о том, что одной из основ эффективного обучения школьников является изучение индивидуальных вариантов мотивации учения и умения учиться, поиск средств их развития и коррекции с учетом индивидуальности и неповторимости своеобразия потребностно-мотивационной сферы.

Учебная деятельность рассматривается как специфический вид деятельности, направленный на обучаемого как ее субъекта. При этом в процессе целенаправленного, осознанного присвоения субъектом знаний, умений, опыта происходит его совершенствование, формирование и развитие его личности. Современные психологи, в частности, Д.Б. Эльконин, особо выделяет общественный характер учебной деятельности, так как в процессе ее происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Учебная деятельность является общественной, так как она общественно значима и общественно оцениваема. Как и любой другой вид деятельности, учебная деятельность характеризуется активностью, субъектностью, целенаправленностью, осознанностью.

Исследованием учебной деятельности в целом и ее мотивацией в частности занимались ведущие отечественные психологи и педагоги: А. С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, В.Г. Асеев, И.А. Зимняя, В.Г. Степанов, И.В. Дубровина, Н.Ф. Талызина, А.А. Люблинская, И.С. Кон, Ю.К. Бабанский, В.А. Крутецкий, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и многие другие.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) мотивация; 2) учебные задачи в определенных ситуациях в форме задания; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценку, переходящую в самооценку. В частности, в мотивационную сферу учения входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес (А.К. Маркова, И.А. Зимняя). Таким образом, учебная деятельность имеет иерархичное строение.

Существенно, что исследователями также отмечается связь уровня умственного развития и развития формирования мотивационной сферы, мотивации учащихся. При этом устанавливается прямая связь, зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися «положительными мотивационными тенденциями» и обратно, а также между мотивацией и успешностью обучения для детей с высокой и средней мотивацией. (Есть основание предполагать наличие этой связи и для студенческого возраста.) Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. В выполненных под руководством А.К. Марковой исследованиях подчеркнуто, что личностно-значимый смыслообразующий мотив у подростков может быть сформирован и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик. /10, 44-45/

Из этого можно сделать вывод, что первым условием формирования мотивации является правильная организация, становление самой учебной деятельности. При этом результативнее направлять деятельность на способ ее выполнения, чем на результат.

В программу изучения мотивации учения у школьников современные психологи, в частности, В.Г. Степанов, включают следующие пункты: 1. выяснение степени сформированности умения учиться у каждого ученика; 2. определение мотивов учения; 3. изучение целеполагания учащихся; 4. наблюдение и определение эмоций в процессе учения; 5. выявление возрастных особенностей мотивации учения. Таким образом, выделяется ряд ступеней включенности конкретного школьника в процесс учения, отношения к нему.

Необходимо также отметить связи между отношением школьников к учению и степенью сформированности учебной деятельности. В частности, при умении только репродуктивно усваивать материал отмечается либо безразличное отношение к учению, либо ситуативный интерес, либо просто отрицательная мотивация.

Важно учитывать, что формированию положительной мотивации учения способствует благоприятный психологический климат в классе, руководство учителя в виде не прямого вмешательства, а сотрудничества, наталкивающего на самостоятельное решение. Немаловажна и занимательность, оригинальность преподнесения материала, а также наличие познавательных игр, дискуссий и тому подобного.

На развитие мотивации учебной деятельности влияют следующие факторы:

1. Дидактические принципы, реализация которых позволяет целенаправленно развивать мотивацию учения:

• Принцип оптимального уровня трудности (Л.В. Занков)

• Принцип проблемности в обучении (В. Оконь, А.Н. Матюшкин)

• Принцип последовательного обобщения усваемого материала (А.М. Матюшкин)

• Принцип продвижения в учебном материале от абстрактного к конкретному (В .В. Давыдов, А. К. Маркова)

2. Факторы, объединенные по критерию подхода к развитию мотивации учения:

• Индивидуальный подход

• Типологический подход

• Топологический подход (В.Ф. Моргун)

3. Факторы, обусловливающие развитие мотивов учения средствами реализации в обучении той или иной концепции:

• Поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина)

• Проблемного обучения (А.М. Матюшкин)

• Развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин)

• Программированного обучения (Н.Ф. Талызина)

• Личностно - деятельного подхода (И. А. Зимняя)

• Знаково - контекстного обучения (А.А. Вербицкий)

4. Субъективные характеристики обучающихся и особенности их проявления в деятельности:

• Осознание обучающимися целей, процесса и результата учебной деятельности, своих способностей (Ю.Н. Кулюткин)

• Избирательное отношение субъекта к предмету деятельности (Г.И. Щукина)

• Степень овладения субъектом психологической структуры кчебной деятельности (А.К. Маркова)

• Сформированность теоретической позиции школьника, анализа собственной мотивационной сферы (М.В. Матюхина, А.К. Маркова)

• Осознание обучающимися значимости учебного предмета (Ю.Н.Кулюткин)

• Активность и самостоятельность личности в обучении (овладение самоанализом, самооценкой, самоорганизацией, саморегуляцией, самоконтролем, самомотивацией) (Г.И. Щукина)

• Уверенность в своих силах, высокая самооценка (С.Л. Рубинштейн)

• Положительные эмоции (Э. Стоунс)

• Повышение успешности учебной деятельности (М.В. Матюхина), и другие.

Современные психологи, в частности, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и Н.Ф. Талызина, выделяют следующие уровни развития учебной мотивации у школьников:

1. Отрицательное отношение к учителю. В данном случае доминирующим является мотив избежания наказания. В результате возникает неуверенность в своих силах, неудовлетворенность собой.

2. Нейтральное отношение к учению. При этом интерес к результатам учения весьма неустойчив. Следствием является неуверенность, переживание скуки.

3. Положительное ситуативное отношение к учению. Наблюдается познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя и социальный мотив ответственности. Характерна неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Присутствуют познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Наблюдаются мотивы самообразования, их самостоятельность; осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

При этом основными мотивами учебной деятельности (по А.А.Вербицкому) являются следующие мотивы: 1) усвоения нового, 2) развития своих способностей, знаний и личностных качеств, 3) интерес к учебным дисциплинам и процессу учения, 4) подготовки к будущей профессии, 5) социальные (ценность образования, общение в группе), 6) академические успехи, 7) ответственности за результаты учебной деятельности, 8) внешние по отношению к учебной деятельности.

Для осуществления диагностики мотивации, установления ее уровня существуют специальные методы и методики. В частности, учитель для выявления учеников, имеющих первые два уровня развития мотивации, может использовать методы наблюдения, беседы, создания ситуации выбора. Например, учащиеся с отрицательным отношением к учению склонны пропускать уроки под любым благовидным предлогом, небрежно выполнять задания и т.п. В ходе беседы можно выявить наличие интереса ученика к конкретным заданиям, учебной деятельности в целом или его отсутствие. При использовании метода ситуации выбора существует, например, такой прием: предложить ученику составить такое расписание на неделю, которое его устраивает. При обнаружении слабо развитой мотивации необходимо выяснить причину этого.

Коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию причины, приведшей к низкому уровню мотивации. Если это неумение учиться, то коррекция должна начинаться с выявления слабых звеньев. Поскольку в эти умения входят как общие, так и специфические знания и умения, то необходимо проверить и те, и другие. Для ликвидации слабых звеньев необходимо провести их поэтапную отработку. При этом обучение должно быть индивидуальным, с включением учителя в процесс выполнения действий, заданий с занимательным сюжетом. В процессе работы учитель должен отмечать успехи школьника, показывать его продвижение вперед. /36, 172-173/

Таким образом, можно сделать вывод, что задача учителя состоит не только в передаче суммы знаний, но и в том, чтобы пробудить у учащегося желание усваивать новый материал, научиться работать с ним. Всего труднее этого достичь, не овладев искусством индивидуального подхода к школьнику. А для этого необходимо знать и понимать личность ученика, владеть способами воспитательного воздействия на него и самому быть постоянно развивающейся и совершенствующейся личностью. Сила современного учителя прежде всего в любви к детям, признании и уважении их личности, способствовании их свободному развитию и совершенствованию.

# § 3 Мотивация профессиональной педагогической деятельности

Основное содержание исследовательской работы посвящено раскрытию понятия мотивации как психологической категории. Хотелось бы рассмотреть вопрос, связанный с профессиональной мотивацией подростков, окончивших среднюю школу и являющихся студентами 1 -ого курса колледжа.

Как следует из вышеизложенного материала, мотивация учебной деятельности и ее развитие - одна из важнейших проблем современной педагогики и психологии. В том числе, исследование мотивации учебной деятельности студентов первой ступени непрерывного профессионального образования продолжает интересовать современных ученых, таких, как А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина, Ю.М. Орлов, А.К. Маркова, А.Г. Асмолов, Т.А. Матис и других. При этом мотив рассматривается (А.Г. Асмолов) как центральный системно-образующий фактор деятельности, которая сама по себе является источником развития личности; считается, что потребности и стремления личности детерминируют друг друга.

Развивая личностно - деятельностный подход к учению, И.А. Зимняя считает, что так как всякая деятельность, включая учебную, предпосылается потребностью, то преподаватель призван формировать не только познавательные, но и собственно учебные потребности в выработке обобщенных способов действия, приемов усвоения новых знаний, в формировании более развитых умений во всех видах профессионально -ориентированной деятельности. Проблема диагностики и формирования профессиональных мотивов была направлена на выявление иерархии профессиональных мотивов, взаимных влияний отдельных мотивационных компонентов, анализ психолого - педагогических условий их формирования.

В частности, профессиональные мотивы исследовались в рамках проблемы психологической готовности к выбору профессии (в том числе, педагогической), в связи с проблемами самоопределения, развития профессиональных притязаний в процессе обучения. Также профессиональные мотивы рассматривались как фактор, влияющий на эффективность учебной деятельности. В частности, у студентов с высокой успеваемостью преобладают познавательные и профессиональные мотивы, внутренние по отношению к учебной деятельности, со слабой успеваемостью - внешние мотивы (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева).

Сформированность профессиональной направленности определяется следующими факторами: 1) становление в сознании профессиональной доминанты, 2) сформированность образа мира, 3) сформированность образа профессии, 4) осознание себя как субъекта профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий). Профессиональная направленность составляет совокупность профессиональных мотивов как многоаспектное, неоднородное, длительно формируемое образование. Одним из важнейших ее факторов является степень представления студента о специфике избранной профессии. Профессиональная направленность - личностное новообразование, формирующееся в вузовском обучении; ее функциями являются: а) мотивирующая, б) организующая, в) направляющая, г) регулирующая. Динамику педагогической направленности определяют такие факторы, как профессионально значимые качества личности, самооценка, индивидуально - типологические свойства, характер общения студентов (Т.Ж. Качикеев). На формирование педагогической направленности студентов влияет профессиональная идентификация, развиваемая при проведении спецкурсов, анкетирования по выявлению уровня профессионального самосознания студентов, организация экскурсий в школы и институты усовершенствования учителей и другие мероприятия. Немаловажную роль играет соотношение видов самостоятельно работы студентов - творческого, поискового, репродуктивного (И. С Соломко, Т.А.Куликова, Н.А. Стародубова и др.).

Профессиональную направленность относят к структуре психологической готовности к педагогической деятельности. При этом ведущим в структуре психологической готовности к выбору профессии учителя вступает мотивационный компонент, сформированность которого в подростковом возрасте является критерием возрастной зрелости личности.

Современные психологи (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий) выделяют следующие виды мотивов выбора профессии: 1) профессионально - педагогические, 2) познавательно - образовательные, 3) интеллектуально -развивающие, 4) коммуникативные, 5) эмоциональные, 6) честолюбия, 7) идентификационные, 8) материально - практические, 9) мотивы долга. Наиболее адекватными педагогической деятельности, естественно, являются педагогические и коммуникативные виды мотивов, т.е. внутренние профессиональные мотивы.

При этом А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева выделяют следующие мотивы профессиональной деятельности: 1) теоретического осмысления основ профессиональной деятельности, 2) профессионального роста, саморазвития, 3) интерес, призвание к профессии, 4) самовыражения, самореализации, 5) сотрудничества с коллегами, 6) совершенствования деятельности, 7) ответственности за результаты профессиональной деятельности, 8) прагматические (престиж, карьера, деньги).

Теперь перейдем непосредственно к исследованию развития профессиональной мотивации, в том числе мотивации профессиональной педагогической деятельности. Для этого рассмотрим психологе - педагогические условия формирования вышеперечисленных мотивов в различных видах обучения.

Как отмечают А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева, переход из позиции студента в позицию специалиста, трансформация учебной деятельности в профессиональную предполагает и смену предметов деятельности. Если предметом учебной деятельности является информация, то предмет профессиональной деятельности - объекты материального или духовного производства. Действительно, возникает трудность в том, что усвоенные в учебной деятельности знания, умения, навыки при переходе к профессиональной деятельности должны превратиться из предмета учения в средство труда, решения принципиально иных, чем в обучении, задач и проблем. Необходимо, следовательно, еще в вузе давать студентам развитую практику использования знаний в функции средства регуляции действий и поступков. По мнению Н.Ф. Талызиной, необходимо создавать психолого-дидактические условия для того, чтобы сформированная в процессе учения познавательная мотивация стала началом развития профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности будущего специалиста. Кроме того, как отмечают А.А. Вербицкий и Н.Ф. Талызина, сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывают наибольшее влияние и на успехи в учении. Как показано в литературе, не происходит формирования профессиональной мотивации и профессиональной направленности в том случае, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности, ее контекст.

Формированию профессиональной мотивации и профессиональной направленности личности способствует внедрение новых методов обучения (проблемное обучение, реферативная форма работы, дискуссия, деловая игра, анализ конкретных ситуаций, «круглый стол», перекрестный опрос, «мозговой штурм», лекция с заранее запланированными ошибками и так далее; Г.А. Корнеева, В.Д. Калишенко, Н.В. Мельникова), совершенствование методов организации контроля и оценки знаний (С .А. Козлова, Н.Н. Кожухова, В.В.Бабаева), организация самостоятельной работы студентов ("Г.А.. Куликова, Л.Г. Нисканен, Н.А. Стародубова), использование педагогических игр (Т.И.Пониманская) и так далее.

Очевидно, что наиболее продуктивным является путь формирования профессиональной мотивации на протяжении всего периода вузовского обучения. В качестве механизмов развития мотивации, по мнению В.Г. Леонтьева, выступают направленность личности, личностные черты, типологические особенности, общие и интеллектуальные способности, показатели воли, уровня притязания, статуса личности и другие. Формирование профессиональной деятельности специалиста осуществляется как процесс движения деятельности студента от собственно учебной деятельности через учебно-профессиональную. При этом единицей активности студента становятся поступки; на профессионально значимом материале, как отмечал А.А.Вербицкий, осуществляется предметное и социокультурное развитие личности, ее включение в профессию как часть культуры, предполагающее в качестве ведущих профессиональные мотивы.

Таким образом, 1) студент с самого начала ставится в деятельностную позицию, 2) включается весь потенциал его активности, 3) приобретается опыт использования учебной информации в профессиональной функции, 4) при усвоении знаний осуществляется в контексте разрешения будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования профессиональной мотивации, 5) логическим центром педагогического процесса становится сама развивающаяся личность, происходит становление творческой индивидуальности будущего специалиста.

При наличии данных условий происходит формирование профессиональной мотивации и профессиональной направленности. Однако, как было отмечено выше, проблема формирования мотивов сама по себе очень сложна, так как всякая деятельность полимотивирована, представляет собой многовершинное образование (А.Н. Леонтьев). Мотивапионная сфера личности характеризуется познавательным мотивом, профессиональным, достижения, аффилиации и другими, причем в своеобразных, неповторимых иерархических комбинациях в каждом конкретном случае. В заключении необходимо отметить, что по своему статусу в общей иерархии мотивов учебной деятельности профессиональные мотивы, если они сформированы, всегда являются ведущими, определяющими характер познавательной деятельности субъекта в обучении.

# §4 Диагностика мотивационной сферы личности подростков

Становление личности будущего учителя предполагает перестройку мотивационной сферы: одни побуждения, мотивы приобретают большую личность, другие теряют ее. Преобладающие мотивы и направленность личности так или иначе взаимосвязаны: либо в содержательно-смысловом плане, либо через общие средства реализации. Удовлетворение одних побуждений превращает их в незначимые и актуализирует другие. Таким образом, в процессе становления профессионализма личности соблюдается характерная для каждого периода развития и для каждого типологического склада личности мера соотношения значимого и незначимого, актуального и неактуального. Учет этих изменений, несомненно, представляет интерес для психолога, так как позволяет построить прогноз дальнейшего развития профессиональной направленности.

Настоящее исследование состоит из двух этапов, на которых исследуется преобладающая мотивация и направленность личности подростков – учащихся 1 курса УПК № 9 «Арбат».

Этап 1. Исследование мотивационной сферы личности.

Исследование мотивационной сферы личности проведено с помощью теста юмористических фраз (ТЮФ), представляющего собой оригинальную методику, соединяющую достоинства стандартизированного теста и индивидуализированной проективной техники. В основе методики лежит прием свободной тематической классификации многозначных стимулов – юмористических фраз. Появление крупного класса свидетельствует о наличии доминирующей мотивации. Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, 40 из которых являются многозначными, т.е. испытуемые, в зависимости о собственной интерпретации усматривают в них то одну, то другую из 10 основных тем.

Цель исследования: выявить мотивационные тенденции личности.

Объект исследования: учащиеся 12 группы I курса УПК № 9 «Арбат» (16 человек; возраст 15-17 лет).

Предмет исследования: мотивационная сфера личности.

Гипотеза: предполагаем, что в современных социально-экономических условиях преобладающими мотивационными тенденциями являются взаимоотношение полов, мода, деньги, карьера, пагубные пристрастия.

Метод исследования: тестирование.

Методика ТЮФ предложена А.Г. Шмелевым и В.С. Бабиной.

База исследования: УПК № 9 «Арбат».

Время исследования: 16 марта 2001 года.

Основные темы: 1) агрессия – самозащита, 2) взаимоотношения полов, 3) пагубные пристрастия (пьянство), 4) деньги, 5) мода, 6) карьера, 7) семейные неурядицы, 8) социальные неурядицы, 9) бездарность в искусстве, 10) человеческая глупость.

Набор ТЮФ:

1. Перья у писателя были, ему не хватало крыльев.
2. Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
3. Счастье не в деньгах, а в их количестве.
4. Крик моды понятнее всего на чужом языке.
5. Без женщин жить нельзя на свете – тем более в темноте.
6. Чтобы как следует понять душу человека, лучше всего ее вынуть.
7. Дурак, совершенствуясь, становится круглым.
8. С кем поведешься, от того и наберешься.
9. Скажи мне, чем ты богат, и я скажу, кем ты работаешь.
10. Инициатива скандала принадлежала мужу, а звуковое оформление – жене.
11. «Терпение и труд все перетрут», - напомнил Евгений Сазонов супруге, вытирающей гору посуды.
12. Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
13. Не брал за горло никого, кроме бутылки.
14. Морская качка изображена художником с таким сходством, что при одном взгляде на картину стошнило.
15. Стояла тихая Варфоломеевская ночь.
16. И фиговый листок отпадает.
17. Одежда! Мой компас земной, а удача – награда за смелость.
18. Не было ни гроша, и не будет.
19. Сила земного притяжения ощущается особенно сильно, когда начинаешь подниматься по служебной лестнице.
20. Странная картина открылась взору уважаемого классика: это была экранизация его романа.
21. Если ты считаешь, что уже сделал карьеру, значит, ты ненастоящий карьерист.
22. Мечтал о полете мысли, но так и не дождался летной погоды.
23. Вылился в алкоголики.
24. «Семь раз отмерь – один отрежь», - объяснял старый палач молодому.
25. Брала от жизни все, что входило в моду.
26. Деньги тем большее зло, чем их меньше.
27. Мне с Вами скучно, мне с Вами спать хочется.
28. Ему пришла в голову мысль, но, не застав никого, ушла.
29. Выбирая из двух зол, бери оба: потом и этого не будет.
30. Она шипела на мужа, как газированная вода.
31. Я пью не больше ста граммов, но, выпив сто граммов, я становлюсь другим человеком, который пьет очень много.
32. Не бойтесь этой гранаты: она ручная.
33. Дети – цветы жизни. Не давайте им, однако, распускаться.
34. Не хлебом единым жив человек! – кричали возбужденные покупатели в очереди за мясом.
35. Сколько прекрасных мыслей гибнет в лабиринтах извилин!
36. Единственное, что было в нем мужественного, он не мог обнаружить, не нарушая приличий.
37. Нелегок это писательский труд, - говорит Евгений Сазонов, ежедневно относя в приемный пункт макулатуры по 20 кг произведений своих коллег.
38. Шагая в ногу с модой, следите, чтобы она не свернула за угол.
39. Деньги есть деньги! В этой фразе есть глубокий смысл, но нет запятой.
40. Призвание хорошо, а звание лучше.
41. Поэт шел в гору, но эта гора не была Парнасом.
42. Стриптиз моды: макси, миди, мини, голый король.
43. Лишь тяжелый кошелек позволяет угнаться за модой.
44. Душит – значит любит (Дездемона).
45. В настойчивых поисках братьев по разуму он оказался в вытрезвителе.
46. Нашел место в жизни –найди жене.
47. Писал с принципиальных кассовых позиций.
48. Защита диссертации пройдет успешнее, если банкет по этому поводу провести за 2-3 часа до ее начала.
49. Бог создал женщин глупыми, чтобы они любили мужчин.
50. Почему чаще всего неограниченные возможности у ограниченных людей.
51. Ссорясь, они швыряли друг в друга стульями, но ни стульям, ни семейной жизни это не вредило.
52. Если умный человек идет в гору, значит, он материально заинтересован.
53. У меня ничего не осталось, кроме тебя, - признался он ей за три дня до зарплаты.
54. Круглые дураки в люди не выходят. Их выкатывают.
55. Мясник строил материальное благополучие на чужих костях.
56. Голова его чего-нибудь да стоила… вместе с бобровой шапкой.
57. «Пить – здоровью вредить», - сказала Юдифь, отсекая голову пьяному Олофрену.
58. И на «пегасах» гарцуют всадники без головы.
59. Только в очень хорошем настроении она называла получку мужа деньгами.
60. Те, кому дают на чай, пьют коньяк.
61. Удивительное – ядом! – сказал Сальери.
62. Нарушение моды королями становится модой для их подданных.
63. Нетрезвый взгляд на вещи позволяет обходиться без них.
64. Жена шефа много лучше, чем шеф жены.
65. Если у тебя умная жена – будешь есть плоды познания, если глупая – жизни.
66. Бдительный завмаг подвергал контролю все, что у продавщиц оставалось под прилавком.
67. Когда она заговорила о чернобурой лисе, он посмотрел на нее волком.
68. Не только сам укладывался в получку, но и укладывал своих приятелей.
69. Женщине по служебной лестнице легче идти в короткой юбке.
70. Когда музы молчат, говорят жены поэтов.
71. Дороже обходится то, что нельзя достать ни за какие деньги.
72. Хорошо, когда у женщины есть муж, еще лучше, когда он чужой.
73. В повести так много пили, что из нее можно было гнать спирт.
74. Мечтает устроиться на доходное лобное место.
75. При вытрезвителе вновь открыта комната матери и ребенка.
76. В этой столовой можно не только червяка заморить.
77. Женщины пьянили его, особенно когда в их обществе он пил водку.
78. Последний крик моды часто раздавался из-под прилавка.
79. Если все время мыслить, то на что же существовать?
80. Быстро поднимался по служебной лестнице: одна «рука» тут, другая – там.
81. Мода на форму черепа стоила ей многого.
82. Чем продуктивнее творчество, тем нужнее холодильник.
83. Ломал голову, а сломал шею.
84. «Здесь я работаю для потомства», - сказал Евгений Сазонов, показывая диван.
85. Закон всеобщего тяготения к шаблону.
86. Всем модам Отелло предпочитал декольте.
87. Интеллигенты умирают сидя.
88. Бараны умеют жить: самая паршивая овца в каракуле ходит.
89. Сколько еще дантесов прозябают в неизвестности!
90. Забытый писатель искал забвение в вине.
91. Многие женятся по любви, так как не имеют возможности жениться по расчету.
92. Модельеры призваны одевать женщин, а они их стараются раздеть.
93. Не лещ без бутылки.
94. Роль Отелло исполняется правдивее, если есть личная заинтересованность.
95. Любопытство к женщинам не должно быть праздным.
96. Перед злоупотреблением не разбалтывай.
97. Если жена не следит за модой, за ней можно не следить.
98. Не всякая кучка могучая.
99. Чем приятнее формы, тем безразличнее содержание.
100. Графомания – это потребность души или семейного бюджета?

Процедура проведения: испытуемому предлагается по инструкции разделить юмористические фразы строго по тематике.

Подсчет тестового бала: диагносту достаточно подсчитать количество баллов в соответствующем классе, чтобы приписать определенный балл мотивационной теме. Показатели ТЮФ сравниваются внутри индивидуального профиля и в целом по группе. Выявляется порядковая структура мотивационных тенденций.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Возраст | № 1 | № 2 | № 3 | № 4 | № 5 | № 6 | № 7 | № 8 | № 9 | № 10 |
| Юлия Д. | 17 лет | 3% | 11% | 14% | 17% | 13% | 11% | 12% | 5% | 9% | 7% |
| Алеся К. | 16 лет | 4% | 11% | 11% | 9% | 11% | 5% | 5% | 4% | 5% | 8% |
| Елена С. | 16 лет | 6% | 10% | 14% | 12% | 11% | 8% | 9% | 7% | 8% | 11% |
| Катя Ш. | 16 лет | 7% | 11% | 12% | 16% | 8% | 9% | 6% | 1% | 11% | 19% |
| Елена А. | 15 лет | 1% | 9% | 11% | 6% | 10% | 5% | 9% | 4% | 4% | 12% |
| Анна Г. | 15 лет | 8% | 10% | 11% | 11% | 11% | 9% | 9% | 10% | 10% | 10% |
| Юлия С. | 16 лет | 7% | 14% | 11% | 6% | 8% | 11% | 7% | 13% | 10% | 12% |
| Катя Ю. | 15 лет | 5% | 14% | 13% | 10% | 13% | 7% | 11% | 6% | 8% | 11% |
| Елена К. | 15 лет | 5% | 14% | 13% | 11% | 10% | 10% | 9% | 6% | 8% | 12% |
| Катя Г. | 16 лет | 5% | 15% | 10% | 8% | 3% | 6% | 3% | 4% | 10% | 13% |
| Дарья О. | 15 лет | 4% | 10% | 8% | 11% | 6% | 8% | 8% | 5% | 10% | 9% |
| Юлия К. | 16 лет | 7% | 12% | 9% | 13% | 11% | 8% | 11% | 8% | 10% | 9% |
| Юлия Л. | 15 лет | 7% | 12% | 11% | 13% | 12% | 9% | 7% | 9% | 10% | 10% |
| Руслан С. | 17 лет | 11% | 10% | 10% | 8% | 12% | 9% | 8% | 7% | 10% | 12% |
| Иван Ф. | 16 лет | 3% | 8% | 11% | 10% | 10% | 18% | 8% | 2% | 7% | 2% |
| Денис Д. | 16 лет | 9% | 8% | 10% | 11% | 7% | 15% | 6% | 6% | 12% | 16% |
| Девушки | От 15 - до 17 лет | 7,4% | 14,5% | 12% | 11,5% | 10,3% | 8,6% | 8,6% | 6,6% | 9% | 11,5% |
| Юноши | От 16 - до 17 лет | 8,3% | 9,4% | 11% | 10,5% | 10,5% | 15,4% | 8% | 5,5% | 10,5% | 10,8% |
| Общий результат | От 15 до 17 лет | 6% | 12% | 12% | 11,5% | 12% | 10% | 8,5% | 7% | 9,5% | 11,5% |

Вывод: на основе изученных результатов нами сделан вывод о том, что в современных социально-экономических условиях у подростков преобладают следующие мотивационные тенденции: 1) взаимоотношение полов, 2) мода, 3) пагубные пристрастия, 4) деньги, 5) человеческая глупость, 6) карьера. Их наличие обусловлено социально-экономической обстановкой в стране (3, 4, 5 и 6 мотивационные тенденции), личностной нестабильности подросткового возраста (1, 2, 3 и 5), социализацией личности подростка (1, 2, 4 и 6) потребностью в самостоятельности и самоопределении (1, 4 и 6). Таким образом, для становление оптимально развитой личности в современной системе образования необходимо создавать условия для развития социальной активности подростков, формировать установки на самостоятельный выбор и самоопределение в контексте социальной инициативы, развивать чувство личности. Включение индивида в активную социально-психологическую деятельность (общение, учебная деятельность, труд) является одним из условий формирования личности подростка, обуславливающим его дальнейшее поведение и профессиональный выбор.

Этап П. Диагностика личностной направленности.

Исследование личностной направленности подростков осуществлялось на основе методики ДДО (дифференциально-диагностический опросник).

Цель исследования: выявить преобладающую личностную направленность.

Объект исследования: учащиеся 12 группы I курса УПК № 9 «Арбат».

Предмет исследования: направленность личности.

Гипотеза: у учащихся первой ступени профессионально-педагогического образования основными компонентами направленности личности являются творческие наклонности и потребность в общении.

Метод исследования: тестирование.

Методика предложена Е.А. Климовым.

База исследования: УПК № 9 «Арбат».

Время исследования: 30 марта 2001 года.

Виды профессиональной направленности: 1) человек - природа (все профессии, связанные с растениеводством, животноводством, лесным хозяйством), 2) человек - техника (все технические профессии), 3) человек - человек (все профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением) 4) человек - знак (все профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками), 5) человек - художественный образ (все творческие специальности).

**Таблица результатов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | Возраст |  № 1 |  № 2 |  № 3 |  № 4 |  № 5 |
| Елена К. | 15 лет |  8 баллов | 1 балл | 5 баллов | 2 балла |  4 балла |
| Лидия С. | 15 лет |  5 баллов | 1 балл | 6 баллов | 1 балл |  7 баллов |
| Юлия Л. | 15 лет | 1 балл | 2 балла | 7 баллов | 4 балла |  6 баллов |
| Дарья О. | 15 лет |  5 баллов | 2 балла | 5 баллов | 4 балла |  4 балла |
| Елена А. | 15 лет |  3 балла | 2 балла | 7 баллов | 4 балла |  4 балла |
| Алеся К. | 16 лет |  2 балла | 2 балла | 7 баллов | 6 баллов |  3 балла |
| Светлана Н. | 15 лет |  3 балла | 1 балл | 5 баллов | 4 балла |  6 баллов |
| Екатерина Ш. | 16 лет |  3 балла | 0 баллов | 5 баллов | 5 баллов |  7 баллов |
| Екатерина Г. | 16 лет |  5 баллов | 2 балла | 6 баллов | 3 балла |  4 балла |
| Елена С. | 16 лет |  6 баллов | 2 балла | 5 баллов | 1 балл |  6 баллов |
| Юлия Д. | 17 лет |  6 баллов | 4 балла | 4 балла | 0 баллов |  6 баллов |
| Юлия С. | 16 лет |  3 балла | 2 балла | 5 баллов | 4 балла |  6 баллов |
| Анна Г. | 15 лет |  2 балла | 3 балла | 4 балла | 4 балла |  7 баллов |
| Юлия К. | 16 лет |  4 балла | 1 балл | 5 баллов | 3 балла |  7 баллов |
| Екатерина Ю. | 15 лет |  3 балла | 1 балл | 6 баллов | 3 балла |  7 баллов |
| Руслан С. | 17 лет |  5 баллов | 0 баллов | 7 баллов | 5 баллов |  3 балла |
| Денис Д. | 16 лет |  2 балла | 4 балла | 2 балла | 5 баллов |  7 баллов |
| Девушки | От 15 - до 17 лет |  59 баллов | 26 баллов | 82 балла | 48 баллов |  84 балла |
| Юноши | От 16 - до 17 лет |  7 баллов | 4 балла | 9 баллов | 10 баллов | 10 баллов |
| Общий результат | От 15 - до 17 лет |  66 баллов | 30 баллов | 91 балл | 58 баллов |  94 балла |

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК

Предложим, что после соответствующего обучения Вы сможете выполнять любую работу. Однако если бы Вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы Вы предпочли?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 1а | Ухаживать за животными | ИЛИ | 1б | Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать) |
| 2а | Помогать больным людям, лечить их | ИЛИ | 2б | Составлять таблицы, схемы, программы вычислительных машин |
| 3а | Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток | ИЛИ | 3б | Следить за состоянием, развитием растений |
| 4а | Обрабатывать материалы (древесина, ткань, металл, пластмасса и т.п.) | ИЛИ | 4б | Доводить товары до потребителя |
| 5а | Обсуждать научно-популярные книги статьи | ИЛИ | 5б | Обсуждать художественные произведения (пьесы, концерты) |
| 6а | Выращивать молодняк (жив.раст. либо породы) | ИЛИ | 6б | Тренировать товарищей в выполнении каких-либо умений (трудовых, учебных) |
| 7а | Копировать рисунки (изображения) или настраивать музыкальные инструменты | ИЛИ | 7б | Управлять каким-либо подъемным или транспортным средством (трактором, тепловозом и др.) |
| 8а | Обобщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и др.) | ИЛИ | 8б | Художественно-оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке концертов |
| 9а | Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище | ИЛИ | 9б | Искать и исправлять ошибки в тетрадях, таблицах, рисунках |
| 10а | Лечить животных | ИЛИ | 10б | Выполнять вычисления, расчет |
| 11а | Выводить новые сорта растений | ИЛИ | 11б | Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.) |
| 12а | Разбирать споры, ссоры, убеждать, разъяснять, поощрять, наказывать | ИЛИ | 12б | Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок) |
| 13а | Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности | ИЛИ | 13б | Наблюдать, изучать жизнь микробов |
| 14а | Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты | ИЛИ | 14б | Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах,ожогах |
| 15а | Составлять точные описания – отчеты о наблюдениях, событиях, измеряемых объектах и др. | ИЛИ | 15б | Художественно-описывать, изображать события (наблюдаемые или представляемые) |
| 16а | Делать лабораторные анализы в больнице | ИЛИ | 16б | Принимать, осматривать больных беседовать с ними, лечить |
| 17а | Красить или расписывать стенды помещений, поверхность изделий | ИЛИ | 17б | Осуществлять монтаж здания или сборку машин, приборов |
| 18а | Организовывать культпоходы сверстников или младших (в театры, музей) | ИЛИ | 18б | Играть на сцене, принимать участие в концертах |
| 19а | Изготовлять по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания | ИЛИ | 19б | Заниматься черчением, копировать чертежи, карты |
| 20а | Вести работу с болезнями растений, с вредителями леса и сада | ИЛИ | 20б | Работать на клавишных машинах, телефонах |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Природа | Техника | Человек | Знаковая | Художественные |
| 1а | 1б | 2а | 2б | 3а |
| 3б | 4а | 4б | 5a | 5б |
| 6а |  | 6б |  | 7a |
|  | 7б | 8а |  | 8б |
|  | 9а |  | 9б |  |
| 10а |  |  | 10б |  |
| 11а | 11б | 12a | 12б | 13a |
| 13б | 14а | 14б | 15a | 15б |
| 16а |  | 16б |  | 17а |
|  | 17б | 18a |  | 18б |
|  | 19a |  | 19б |  |
| 20а |  |  | 20б |  |

Вывод: данное исследование показало, что в группе резко преобладают творческие наклонности личности и потребность в общении. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Можно сделать вывод о том, что профессиональная мотивация является доминирующей в учебной деятельности. Мотивы определяют цели развития личности. Личность характеризуется направленностью, определяемой системой мотивов, интересов, убеждений, идеалов, создает базу для формирования индивидуального смыслового опыта.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из важнейших проблем в психологии (В.М. Бехтерев) считается проблема личности, при этом личность трактуется как интегративное целое. Важнейшей целью многих работ психологов считается изучение человека и развитие его сфер личности, таких, как 1 ) потребностно - мотивационной, 2) эмоционально - волевой, 3) когнитивно - познавательной, 4) морально -нравственной, 5) экзистенционально - бытийной, 6) действенно -практической, 7) межличностно - социальной (И.А. Зимняя).

Психологи признают различные уровни активности человека в поведении и деятельности. Изучая и систематизируя структуру потребностной сферы личности, выделяют так называемый «потребностный треугольник» А. Маслоу, в котором, с одной стороны, высвечивается социальная зависимость человека, а с другой - его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Также нами выделено, что одним из ранних исследований личностной мотивации была работа X. Мюррея, выделившего четыре основные потребности: в достижении, в доминировании, в самостоятельности, в аффилиации.

При изучения психолого - педагогической литературы нами выявлено, что мотивация изучалась как сложная система, в которую входят определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта, как инвариант системы (В. Г. Асеев). Особое влияние на раскрытие темы курсовой работы оказали исследования таких ученых, как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, В.Г. Степанов, Н.Ф. Талызина, А,К. Маркова, М.Г. Ярошевский, В.Г. Асеев, А. Маслоу, Д. Уотсон, Б. Скиннер и других. Понять особенности мотивации как сложного многоуровневого регулятора жизнедеятельности человека (его поведения и деятельности) стало возможным, анализируя работы А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович, Б.И. Додонова, Дж. Аткинсона и других. В работе, используя термины «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», «поведение», «рефлекс», «личность», мы ссылались на определения А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.К. Марковой, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.В. Петровского, В.Г. Степанова, И.А. Зимней, А. Маслоу, Р. Мэя, Г. Олпорта и других.

Исследования И.А. Зимней стали базисом для определения основных направлений изучения проблемы (понятие мотивации в психологии, структура мотивации, классификация мотивов, мотивация учебной деятельности и другие). Также важно отметить и то, что рассматривая вопрос мотивации учебной деятельности, изучены подходы Н.Ф. Талызиной, А.К. Марковой, Т.А. Матиса, А.Б. Орлова и других к рассмотрению уровней развития учебной мотивации у подростков.

Таким образом, хотелось бы отметить, что мотивация является одной из наиболее важных проблем в отечественной и зарубежной психологии, что и обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также и методам ее изучения. Следует подчеркнуть, что основным методологическим принципом (И.А. Зимняя), определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации.

Вышеперечисленные положения позволяют определить мотивацию как сложную многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки и так далее, а также полимотивированность деятельности и поведения человека.

На основе анализа литературы и проведенного практического исследования, выявляя условия формирования мотивации личности, личностной направленности и влияние этого учебно-профессиональную деятельность, мы определили следующие положения:

1) исследованию мотивационной сферы человека посвящено множество работ, в то же время проблема мотивации не имеет однозначного понимания;

2) мотивы определяют цели развития личности;

3) профессиональные мотивы, если они сформированы, всегда являются ведущими, определяющими характер познавательной деятельности субъектов обучения;

4) для формирования положительной мотивации и профессиональной направленности личности в современной системе обучения необходимо создавать условия для развития социально активной личности подростка путем внедрения новых методов обучения (проблемное обучение, реферативная форма работы, дискуссия, деловая игра, «мозговой штурм», лекция с заранее запланированными ошибками и т.д.), формировать установку на самостоятельный выбор и самоопределение в контексте социальной инициативы и тем самым развивать чувство личности.

# БИБЛИОГРАФИЯ

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М.: Знание, 1992.

2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. -М.: Мысль, 1976.

3. Бодалеев А.А. Психология о личности. - М.: Изд-во МГУ, 1988, с. 188.

4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. - М.: Академия, 1999, с. 440.

5. Введение в психологию /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Академия, 1998, с. 496.

6. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. - М.: Просвещение, 1986, с. 272.

7. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. - М.: Луч, 1991, с. 159.

8. Здравомыслов А.Г. Конфликт интересов и кризис нравственных оснований мотивации поведения //Динамика ценностей населения реформируемой России /Под ред. Н.И. Лапина, Л.А. Беляевой. -М.: Эдиториал УРСС, 1996, с. 158-170.

9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2000, с. 384.

10. Зимняя И.А. Элементарный курс педагогической психологии. - М.: Центр проблем качества подготовки специалистов, 1992, с. 110.

11. Кабанова - Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 19gl.

12. Колесов Д.В., Мягков И.Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. - М.: Просвещение, 1986, с. 80.

13. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984, с. 335.

14. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989, с. 255.

15. Крутецкий В.А. Психология. - М.: Просвещение, 1986, с. 336.

16. Кузнецов В.М. Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. - М.: Народное образование, 1994, с. 144.

17. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М.: УРАО, 1997, с. 176.

18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.

19. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков. *—* М.: Медицина, 1977.

20. Мадорский Л.Р., Зак А.З. Глазами подростков. - М.: Просвещение, 1991, с. 95.

21. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. // Вопросы психологии. 1980. - № 5, с. 47-59.

22. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. -М.: Просвещение, 1990.

23. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. - М.: Педагогика, 1983.

24. Мудрик А.В. Личность и ее воспитание в коллективе. - М.: Знание, 1983, с. 96.

25. Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростков. Актуальные проблемы воспитания подростков. - М.: Знание, 1979. с. 40.

26. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. - М.: Знание, 1977, с. 64.

27. Мухина B.C. Возрастная психология. - М.: Академия, 1999, с. 456.

28. Мухина B.C. Основы воспитания и развития личности подростка в условиях современных объединений. // Развитие личности. 1999, № 3, с. 4-14.

29. Общая психология /Под ред. В.В. Богословского и др. -М.: Просвещение, 1981, с. 383.

30. Общая психология /Под ред. Е.И. Рогова. - М.: Владос, 1995, с. 448.

31. Практикум по общей психологии /Под ред. А.И. Щербакова. -М.: Просвещение, 1990, с. 288.

32. Психология /Под ред. А.А. Крылова. - М.: Проспект, 1999, с. 584.

33. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1995, с. 529.

34. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. - М.: Академия, 1998, с. 320.

35. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997, с. 736.

36. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 1998, с. 288.

37. Талызина Н.Ф. Управление познавательной деятельностью учащихся. - М.: Изд-во МГУ, 1975.

38. Формирование личности старшеклассника /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Педагогика, 1989, с. 168.

39. Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика, 1986.

40. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: Владос, 1998. с. 512.

41. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969, с. 316.

42. Ярошевский М.Г. История психологии. - М.: Академия, 1997. с. 416.