Федеральное агентство по образованию

Кузбасская государственная педагогическая академия

Факультет педагогики и психологии

**Курсовая работа**

***Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения в старших классах***

Выполнила:

студентка 3 курса, 2 группы

Мозер К. Ю.

Научный руководитель:

старший преподаватель

Зайцев Ю. А.

Новокузнецк 2008 год

**Содержание**

Введение ………………………………………………………………………………3

Глава 1. Теоретический обзор темы «Взаимосвязь мотива­ции достижения и мотивации учения в старших классах»

1.1. Психическое развитие раннего юношеского возраста…………………………5

1.2. Мотивация достижения…………………………………………………………..8

1.3. Мотивация учения………………………………………………………………32

Глава 2. Экспериментальное исследование темы «Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения в старших классах»

2.1. Методическое обеспечение …………………………………………………….41

2.2. Результаты исследований ……………………………………………………...43

Заключение …………………………………………………………………………..58

Литература …………………………………………………………………………...59

Приложение 1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху

Т. Элерса ……………………………………………………………………………..60

Приложение 2. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса ……………………………………………………………………….63

Приложение 3. Школьный тест умственного развития (ШТУР) ………………...66

**Введение**

*Актуальность исследования.* В последнее время проблематике мотивации человеческой деятельности и достижений придается все большее значение. И практикам и теоретикам становится очевидной недостаточность использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебной деятельности, определения готовности к школе, при отборе в специальные классы и приеме на работу. Сегодня диагностика мотивационных характеристик и ценностных диспозиций индивида рассматривается как необходимое условие составления прогноза профессиональных достижений и отбора кадров.

Мотивация достижения является надежным предик­тором успеваемости в школе и вузе, поэтому формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции, введением всеобщего обязательного среднего образования. Социальный заказ нашего общества школе состоит сегодня в том, чтобы повысить качество обучения и воспитания, изжить формализм в оценке результатов труда учителей и учащихся. На современном уровне психологической науки мы не вправе просто констатировать, что ученик не хочет учиться. Надо постараться выяснить, почему именно он не хочет учиться, какие стороны мотивации у него не сформированы, в каком случае он не хочет учиться, а где мы, взрослые, не научили его так организовывать свое поведение, чтобы мотивация к учению появилась.

*Проблема исследования.* Недостаточный уровень мотивации к достижениям и обучению наблюдающийся у детей в раннем юношеском возрасте подводят нас к вопросу о том, как диагностировать вышеперечисленные процессы и существует ли между ними взаимосвязь?

*Цель исследования.* Изучение взаимосвязи между мотивацией достижения и мотивацией учения

*Задачи исследования:*

1) Изучение теоретической литературы по теме исследования,

2) Подобрать диагностический инструментарий для изучения мотивации достижения и мотивации учения в старших классах,

3) Провести исследование взаимосвязи мотивации достижения и мотивации учения в старших классах,

4) Проанализировать полученные результаты.

*Объект исследования.* Мотивационная сфера в раннем юношеском возрасте.

*Предмет исследования.* Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения.

*Гипотеза исследования.* Мы предполагаем, что между мотивацией достижения и мотивацией учения у детей раннего юношеского возраста будет обнаружена взаимосвязь.

*Методы исследования.* Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, Школьный тест умственного развития (ШТУР).

*Методологическая основа.* Наше исследование опирается на теоретические положения, изложенные в трудах Е. П. Ильина, Л. И. Божович,

А. К. Марковой.

**Глава 1. Теоретический обзор темы «Взаимосвязь мотива­ции достижения и мотивации учения в старших классах»**

**1.1. Психическое развитие в раннем юношеском**

**возрасте**

Если рассматривать развитие только как изменение *психи­ческих функций* (памяти, мышления, внимания), то с этой точки зрения все основные новообразования уже закончились в подростковом возрасте. В старшем школьном возрасте идет лишь укрепление и совершенствование того, что складывается у подростка. С этой позиции старший школьный возраст некоторыми авторами рассматривался как возраст завершения новообразо­ваний, возникающих у подростка. Подростковым в этом случае назывался весь период от 11—12 до 17—18 лет.

Если же отойти от такого понимания периодов развития, если рассмотреть его как результат изменений, которые проис­ходят в связи со свойственной этому периоду *социальной ситуа­цией,* то окажется, что и в этом возрасте имеют место весьма существенные, *качественные новообразования* [10].

Старший школьник стоит на пороге вступления в самостоя­тельную жизнь. Л. И. Божович подчеркивает, что именно это создает совершенно новую социальную ситуацию развития, су­щественную для этого возраста. Но может возникнуть возра­жение, что и в VIII классе перед учащимся возникает задача выбора жизненного пути (идти ли ему в техникум, училище или продолжать образование в IX классе). Внешне эти обстоятель­ства очень близки, но психологически совершенно различны. Уровень психического развития детей подросткового и старшего школьного возраста создает различные внутренние условия для решения этих задач.

Перед старшим школьником встает задача самоопреде­ления, выбора своего жизненного пути как задача первостепен­ной жизненной важности. *Выбор профессии* становится психоло­гическим центром ситуации развития старших школьников, соз­давая у них своеобразную *внутреннюю позицию.* Это своеобра­зие внутренней позиции, по мысли Л. И. Божович, заключается в том, что школьники старших классов — это *«люди, обращен­ные в будущее,* и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности их личности» [2].

Новая социальная позиция старшеклассника изменяет для него и значимость учения, его задач, целей, содержания. Стар­шие школьники оценивают учебный процесс с точки зрения то­го, *что он дает для их будущего.* Выяснилось, например, что среди учеников I—III классов вообще нет таких школьников, у ко­торых бы отношение к различным сторонам школьной жизни и учению определялось мотивами будущего, в IV—V классах ока­залось 5% таких учащихся, в VI—VII — 20%, а в IX—X клас­сах — 58% учащихся смотрят на школу с позиции своего буду­щего.

Старшие школьники начинают иначе, чем подростки, смот­реть на школу. От вопроса «Зачем ты учишься?» подростки ча­сто теряются и отвечают вопросом же: «Как это — для чего учусь? А как можно не учиться? А что же делать, если не учиться?» Старшеклассники отвечают с точки зрения будущего: «Получишь образование и будешь настоящим человеком. Я, на­пример, буду строителем: строить и создавать новые здания — польза для всех», т. е. старшие школьники смотрят на настоя­щее с позиции будущего.

Чем ближе стоит ученик к окончанию школы, тем острее он чувствует потребность решить вопрос о выборе профессии. Об этом, в частности, свидетельствует то, что в старшем школьном возрасте учащиеся чаще, чем в подростковом, указывают, какую именно профессию они выбирают. Если в VIII классе таких уча­щихся 25%, то в X — свыше 50%, а во многих случаях — свыше 80% [12].

Исследования показывают, что у старшеклассников встре­чается уже твердая установка при выборе профессии, хотя, ко­нечно, могут быть и колебания. Это наблюдается в том случае, когда несколько профессий нравятся одновременно, имеется конфликт между склонностями и способностями, между идеалом в выборе профессии и реальными перспективами (учащийся же­лает поступить в вуз, а успеваемость низкая; на выбор профес­сии влияют мнения различных людей: у учащегося интерес к одному, родители советуют другое, товарищи — третье). Среди старших школьников немало таких, которые не выбрали себе профессию, но и их волнует проблема выбора, и они ведут по этому поводу разговоры со сверстниками и с окружающими взрослыми. Для того чтобы успешно проводить работу по проф­ориентации, важно знать, какова установка того или иного учащегося [6].

В старшем школьном возрасте устанавливается довольно прочная связь *между профессиональными и учебными интереса­ми.* Если у подростка учебные интересы определяют выбор про­фессии, то у старших школьников наблюдается и обратное: вы­бор профессии способствует формированию учебных интересов, старшие школьники начинают интересоваться теми предмета­ми, которые им нужны в связи с выбранной профессией. *Выбор профессии способствует изменению отношения к учебной дея­тельности.*

В старших классах учащиеся начинают серьезно задумывать­ся и над вопросом о том, а смогут ли они работать в той области, которую они, для себя избирают. Старшего школьника волнуют такие вопросы: «Может ли человек проявлять интерес к той области деятельности, к которой он не способен?»; «Как можно определить способности к той или иной деятельности?» Такого рода вопросы говорят о том, что в старшем школьном возрасте учащиеся, выбирая свой жизненный путь, не идут пря­мо по линии своих непосредственных интересов, а стремятся решить проблему выбора, взвешивая все факторы и, главным об­разом, учитывая свои способности. Они рассматривают выбор профессии как своего рода вывод из анализа потребностей и имеющихся склонностей и способностей, из сопоставления этих своих особенностей с теми требованиями, которые предъявляет к человеку та или иная профессия. Не случайно старшие школьники начинают интересоваться вопросами психологии способно­стей, склонностей, мышления, самовоспитания. Помочь учаще­муся в получении знаний по этим вопросам психологии — важнейшая задача воспитателя.

Все это создает благоприятные условия для ознакомления учащихся с психологической характеристикой профессий, т.е. с теми требованиями, которые предъявляются к вниманию, на­блюдательности, мышлению, воле, характеру и другим психоло­гическим особенностям человека той или иной профессии. Важно познакомить старшеклассников и с тем, какие стороны личности формируются в той или иной деятельности.

Перед каждым учителем возникает вопрос, что он сделал для самоопределения старшего школьника, как он помог ему осознать свои особенности и возможности [11].

Старший школьный возраст — начальная стадия физической зрелости, стадия завершения полового развития. В физическом отношении это период спокойного развития. Процесс роста за­тухает у мальчиков в 16, а у девочек в 15 лет. Прирост веса ста­новится больше относительно увеличения роста. Нет диспропорции отдельных частей тела, нет свойственной подростку неуклю­жести и несоразмерности движений. Интенсивно идет развитие мускулатуры (рост мышц в длину и ширину). В 8 лет вес мускулатуры составляет 27% от веса тела, в 15 лет — 32%, в 17 лет — 44%. В связи с этим наблюдается прирост силы. Сгла­живается несоответствие между ростом сердца и просветом кро­веносных сосудов, что способствует нормальному кровообраще­нию. Продолжается развитие мозга, происходят процессы внутриклеточного усложнения, а значит, и функциональное развитие. Все это определяет *готовность старшего школьника к физи­ческим и умственным нагрузкам.* Физическое развитие благопри­ятствует формированию навыков и умений в труде, спорте, от­крывает широкие возможности для выбора профессии. Наряду с этим физическое развитие оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы и привлекательности, здоровья влияет на формирование у юношей девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и

т. д., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у старшеклассников замкнутость, неверие свои силы, пессимизм [5].

Вместе с тем половая зрелость не означает еще зрелости социальной. В сущности, *юность* и есть не что иное, как *переход от чисто физиологической зрелости к зрелости социальной.* Главное ее содержание — включение во взрослую жизнь, усвоение тех норм и правил, которые существуют в обществе. Как пока­зывают статистические данные, половое созревание происходит сейчас на 2—3 года раньше, чем в прошлом столетии (акселера­ция). В то же время социальная зрелость в нашу эпоху насту­пает позже, так как требуется больше времени для получения необходимого образования и в раннем юношеском возрасте (до 18 лет) сильна еще опека старших.

В связи с необходимостью самоопределения возникает пот­ребность разобраться в окружающем и в самом себе, найти смысл происходящего. В старших классах учащиеся переходят к систематическому усвоению теоретических основ различных, учебных дисциплин. Для учебного процесса в старших классах; характерны систематизация и обобщение знаний по различным предметам, установление не только формальных, но и содержа­тельных межпредметных связей, что создает почву для овладе­ния наиболее общими законами природы, общественной жизни и познания. Все это вместе взятое приводит к взаимосвязанно­му формированию у учащихся, с одной стороны, обобщенной » систематизированной *научной картины мира,* имеющей глубокий: философский смысл, а с другой — научного *мировоззрения,* в центре которого находится марксистско-ленинская философия — диалектический материализм. Это как бы расширяет ту среду, в которой живет старшеклассник: его мировоззрение выступает и как типичная особенность, и как фактор, который оказывает решающее влияние на все психическое развитие, как условие, определяющее развитие познавательной деятельности, самосо­знания, самовоспитания и направленность личности старшего школьника [6].

В старшем школьном возрасте усиливается общественная на­правленность личности ученика, его потребность принести поль­зу обществу, другим людям.

Например, по данным исследования, учащиеся младшего школьного возраста в ситуации, когда надо было сказать, куда и на что они потратили бы деньги, в 80% всех изученных слу­чаев указывают на себя и только в 20% случаев отмечают желание что-то сделать для других. При этом в 15% случаев из20 характерно указание на близких людей («Я бы купил сестре куклу и другие игрушки» — II класс). В старшем же школьном возрасте картина существенно меняется. В 48% случаев было выражено желание сделать что-то для других, при этом во всех этих случаях указывается на помощь школе, городу, государству, обществу, т. е. в качестве объекта выступает широкое со­циальное окружение («Я бы купила очень много книг, и мы смоими ровесниками в нашем доме устроили бы библиотеку»; «Построили бы спортивный городок, устроили бассейн для ма­лышей» — X класс) [11].

Старший школьный возраст — это возраст формирования собственных взглядов и отношений. Именно в этом выражается теперь самостоятельность старшеклассников. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления своей самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения: «Никто не может приказать мне думать так, а не иначе, навязать свое мнение»; «У меня есть свои убеждения, и я могу их отстаивать, спорить из-за них». Старшеклассники претен­дуют на самостоятельность в более ответственных сферах жиз­ни, чем подростки: «Хочется самому выбрать интересную специ­альность и стать мастером своего дела»; «Хочется самому нахо­дить ответы на волнующие вопросы». Такого рода ответы были получены более чем от 400 старшеклассников [5].

Стремление самому во всем разобраться способствует фор­мированию нравственных взглядов и убеждений. Но надо ска­зать, что не всегда это вполне зрелые и правильные взгляды. Подчас можно столкнуться с ошибочными, незрелыми сужде­ниями, с неправильным пониманием. В. А. Крутецкий приводит высказывания девушки-девятиклассницы: «Я знаю, что такое упрямство, и сама я очень упряма. Но бороться мне с ним очень трудно. Если даже я неправа, думаю: «Как же так? Неужели чужое мнение будет торжествовать над моим собственным?» Я отстаиваю и защищаю скорее не то, что говорю, а свое право самостоятельно решать дела и иметь собственное мнение». Как показали наблюдения, эта девушка действительно упряма и своенравна, т. е. ее ошибочные взгляды отражаются и в поведе­нии, что должно стать предметом внимания учителя.

Это стремление к самостоятельности проявляется и в эстети­ческих суждениях и многом другом. «Потребность иметь собст­венные вкусы и суждения выражается порой в желании ориги­нальничать, заставить обратить на себя внимание... Иногда юно­ши и девушки бездумно повторяют чужие слова о том, что абстрактная живопись — нечто новое, прогрессивное, которое борется со старым. Понять это якобы дано не каждому (а для самоутверждения важно показать, что «я» и есть этот «не каждый»)».

Старший школьник не просто стремится, чтобы его считали взрослым, но он хочет, чтобы признали его оригинальность, его право на индивидуальность. Отсюда стремление любыми путями обратить на себя внимание (их мода — часто демонстратив­ное и показное увлечение тем, что осуждают взрослые).

Стремление к самостоятельности, однако, не исключает пот­ребности в общении со взрослыми. Такая потребность у старшего школьника даже выше, чем в другие возрастные периоды [12].

Дошкольники предпочитают взрослых, сверстники для них — только партнеры в играх. Младшие школьники уже больше тя­нутся к сверстникам. Но дружеские их связи во многом опреде­ляются учителями и родителями: их глазами ребята часто смот­рят на одноклассников и товарищей. У подростков на первом; плане — сверстники. От родителей подросток требует невмеша­тельства в его дела и отношения.

В юности картина существенно меняется. По данным одного опроса, 325 старшеклассников из 490 опрошенных указывают на потребность в общении со взрослыми. Такая потребность ви­димо, объясняется тем, что в ранней юности во весь рост встают проблемы самосознания и самоопределения, решить которые са­мому бывает очень трудно. Возникает ряд вопросов, которые живо обсуждаются в кругу ровесников, но жизненный опыт мал у всех. И здесь на помощь приходят взрослые [2].

Но особенно большое значение для старших школьников имеет потребность в общении со сверстниками. С ними они пред­почитают проводить свой досуг, их посвящают в свои любимые занятия, с ними делятся своими мыслями. По данным Т. Н. Мальковской, изучавшей большую группу ленинградских старшеклассников, в свои любимые занятия учащиеся посвяща­ли в основном товарищей и друзей (78,8%), реже — родителей (15,5%) и совсем редко — учителей (3,5%). В другом исследо­вании, посвященном нравственным идеалам и жизненным пла­нам десятиклассников, выяснилось, что мнением классного кол­лектива очень дорожат 44% опрошенных юношей, дорожат, но не очень — 48%, не дорожат —8%, а в отношении мнения учите­лей: 28,7%—очень дорожат им, 58,5%—не очень дорожат и 17,8%—вообще не дорожат. Из этого видно, что старшие школьники больше дорожат мнением коллектива и его влияние существенно перевешивает влияние учителя [10].

Характерная особенность личности старшего школьника — рост его *самосознания.* Уровень самосознания определяет и уровень требований старшеклассников к окружающим людям и самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника.

Может даже наблюдаться изменение оценки людей, которых они уважали, любили, будучи подростками. Вот что, например, сказали девятиклассники о своей учительнице: «В VII классе мы считали нашу учительницу второй матерью, но теперь пере­стали ее слушаться. У нее не хватает твердости, требовательно­сти. С нами надо говорить без поблажек, прямо, а она нянчит­ся, уговаривает или грозит наказанием, как маленьким» [12].

У старшеклассников создается более целостное представле­ние о себе и о личности других людей. Особенно высокие требо­вания они предъявляют к моральным, нравственным качествам людей, прежде всего одноклассников. Об этом свидетельствуют наблюдения и исследования. В. Ф. Сафин изучал особенности оценки старшеклассниками морально-волевых качеств своих сверстников. Анализ материалов показал, что старшеклассники в оценке личных свойств своих одноклассников *моральные ка­чества* предпочитают волевым, причем, чем старше учащиеся, тем ярче проявляется эта закономерность. Так, восьмиклассники только в 57% случаев отдают предпочтение моральным ка­чествам, десятиклассники же в 72% случаев. Соответственно снижается процент указаний на предпочтение волевых качеств (43% в VIII и 28% в X классе). Это создает благоприятную почву для формирования моральных устоев, чувств, морального облика старшеклассников [11].

Обнаружились и половые различия в оценке личностных ка­честв. Подавляющее число девушек оценивают своих товарищей преимущественно по моральным свойствам (причем с возрастом эта тенденция усиливается: VIII класс — 70%, IX — 72%, X — $3%). У юношей эта тенденция выражена менее ярко. Однако и у них по мере перехода из класса в класс количество таких оценок увеличивается до 63%.

В том же исследовании учащимся VIII—X классов предла­галось оценить в баллах проявляющиеся в поведении своих сверстников такие качества, как скромность, отзывчивость, прав­дивость, вежливость, самокритичность, самостоятельность, аккуратность, целеустремленность, выдержанность, исполнительность, настойчивость, инициативность. Оказалось, что восьми­классники в целом дают более высокие оценки, чем десятиклас­сники, так как десятиклассники предъявляют более высокие требования к морально-волевым качествам.

В. Ф. Сафин предпола­гает, что причиной общей тенденции оценок, очевидно, является то, что восьмиклассники при оценке морально-волевых черт одноклассников свое поведение сравнивают с поведением в преды­дущих классах, и за их сравнительно высокой взаимооценкой кроется предполагаемая самооценка, а десятиклассники — с тем поведением, которое им необходимо в будущем, т. е. исходят из тех высоких требований, которые им будут предъявляться завтра.

Это исследование показало, что восьмиклассники несколько переоценивают проявления морально-волевых качеств, а десяти­классники недооценивают их. Об этом свидетельствуют данные оценок тех же черт учащихся учителями. Учителя оценивают те жe самые черты восьмиклассников на 0,2—0,3 балла ниже, а де­сятиклассников на 0,3—0,4 балла выше. Это говорит о возрос­шей самокритичности в процессе формирования самооценки старшего школьника. Для личности старшего школьника самооценка имеет большую значимость, что говорит о высоком уровне самосознания. Оказалось, что под влиянием мнения группы старшеклассники больше склонны к повышению уровня оценок морально-волевых черт своих товарищей по классу, чем уровня самооценок. Оценка группы очень мало изменяет самооценку. Отсюда понятно, как велика роль самооценки в старшем школь­ном возрасте и как важно, чтобы она была объективной [10].

В самооценке старшеклассники проявляют известную осто­рожность. Они охотнее высказываются о своих недостатках, чем одобродетелях. И девушки и юноши отмечают у себя «вспыль­чивость», «грубость», «эгоизм». Среди положительных черт наи­более часто встречаются такие самооценки: «верен в дружбе», «не подвожу друзей», «помогаю в беде», т. е. на первый план выступают те качества, которые важны для установления кон­тактов со сверстниками, или те, которые этому мешают (вспыль­чивость, грубость, эгоизм).

Завышенная самооценка, как на это указывает Н. С. Лейтес, заметно обнаруживается в преувеличении своих умственных сил. Это проявляется по-разному: кому легко дается учение, счита­ют, что и в любой умственной работе они будут на высоте поло­жения; кто выделяется успехами по определенному предмету, готовы верить в свой специальный талант; даже слабо успеваю­щие учащиеся обычно указывают на какие-либо другие свои до­стижения.

Кстати, надо отметить, что при такой высокой самооценке умственных сил «ум» в перечне ценных человеческих качеств занимает у старшеклассников одно из последних мест. То же самое относится и к «трудолюбию». Не связано ли с этим обсто­ятельством и малое внимание старшеклассников к этим качест­вам в процессе самовоспитания. Сами старшеклассники следую­щим образом обосновывают выделение на первый план нравст­венных качеств: «Честность, доброта, прямодушие, вниматель­ное отношение к людям — вот что главное должно быть в человеке. Он не обязательно должен быть умным, так как ум никогда не сделает злого и эгоистического человека уважаемым обществом. Пусть он будет не очень умным, но не будет злым, эгоистичным, самолюбивым» [5].

*Высокий уровень самосознания* старшего школьника в свою очередь приводит к *самовоспитанию.*

Известно, что уже младшие школьники могут охарактеризовать свой поступок, но они *не в состоянии установить связи между своими поступками и особенностями своей личности.* Они объясняют свое поведение лишь внешними обстоятельствами. На вопрос «Почему ты постоянно нарушаешь дисциплину на уроке?» они могут ответить так: «Петя рожки показал, вот я и рассмеялся, а потом стал рассказывать ему, как мы в лес ездили».

Несколько иначе в этом отношении выглядит подросток, ко­торый устанавливает связь между особенностями личности и своими поступками. Характерна мотивировка следующего рода: «Я боюсь темноты, страшусь прыгать через «коня» потому, что у меня слабая воля». Однако и у подростка нет еще обобщенно­го и устойчивого представления о себе. Он еще *не может отде­лить существенное от несущественного* в своем поведении и характере. Самовоспитание подростка не принимает самостоя­тельного характера, остается ситуативным.

Потребность в самоопределении, высокий уровень развития мышления заставляют старшего школьника систематизировать и обобщать свои знания о себе. Как мы уже говорили раньше, *мир собственных мыслей, чувств, желаний и стремлений стано­вится предметом внимания старшего школьника.* Это способст­вует развитию более внимательного отношения к другим людям, ко всему окружающему, к литературным героям [2].

В исследовании обнаружилось стремление старших школь­ников к самостоятельному соотнесению себя с различными ли­тературными персонажами (даже отрицательными), что свиде­тельствует о проявлении самокритичности в отношении к само­му себе.

Юноши и девушки стремятся глубже разобраться в своем ха­рактере, в своих чувствах, в своих действиях и поступках, пра­вильно оценить свои особенности. Они часто просят учителей объяснить им: «Как узнать свой характер, чтобы правильно оценить его?»; «Может ли человек со слабым здоровьем иметь сильный характер?»; «Чем объяснить слабость характера ряда весьма талантливых и умных людей?»; «Как освободиться от дурных привычек?» Однако самовоспитание старших школьников сталкивается большими трудностями, так как этому возрасту свойственны серьёзные противоречия. Наиболее типичны из них следующие: 1) стремление проявлять волевые усилия в самовоспитании и в то же время не всегда положительное отношение к конкретным приёмам самовоспитания, которые рекомендуют взрослые; 2) чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей лич­ности со стороны коллектива и стремление показать равнодушие к этой оценке, действовать по-своему («Подумаешь, дают советы, я и сама знаю, как поступить»,— рассуждает десяти­классница); 3) стремление к идеалу и принципиальности в боль­ших, ответственных делах и беспринципность в малом, незначи­тельном; 4) желание формировать стойкость, выдержку, само­обладание и в то же время проявление старшеклассниками ре­бячьей непосредственности, импульсивности в поведении, речи, тенденции к преувеличению личного горя, незначительной не­приятности.

Несмотря на то, что старшеклассники более ответственно и планомерно, чем это наблюдается у подростков, занимаются са­мовоспитанием, они все же нуждаются в некоторой помощи в этом отношении со стороны взрослых, и в первую очередь учите­лей и классных руководителей, которые подскажут каждому вос­питаннику, на что следует обратить внимание при самовоспитании, как лучше организовать его. Самовоспитание не обязатель­но должно быть индивидуальным. Можно рекомендовать стар­шему школьнику объединиться с товарищами, составить совме­стный план самовоспитания, помогать и контролировать друг друга.

Итак, формирование мировоззрения, самостоятельность суж­дений, повышенные требования к моральному облику человека, формирование собственной самооценки, стремление к самовоспи­танию — вот те новообразования, которые появляются в лично­сти старшего школьника [5].

**1.2. Мотивация достижения**

Под *мотивацией достижения* мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата (так называемой продуктивной деятельности), к которому может быть применен критерий успешности, то есть при использо­вании некоторых стандартов оценки он может быть сопоставлен с другими результатами. В этом смысле не относящейся к мотивации достижения будет дея­тельность, направленная на построение межличностных отношений с лежащими в ее основе потребностями в принятии, понимании, уважении.

Мотивация достижения проявляется в стремлении прилагать усилия и добиваться, возможно, лучших ре­зультатов в области, которую субъект считает важной и значимой. В качестве деятельности достижения мо­гут выступать интеллектуальная, спортивная, учебная, любая профессиональная деятельность, в том числе деятельность неоплачиваемая, но субъективно для человека являющаяся достиженческой, направленная на воспитание ребенка или помощь другим, а также приоб­ретение каких-либо социальных умений. Мотивация достижения имеет наибольшее значение в активности, направленной на достижение определенного результата, который может быть оценен в соответствии с предмет­ными, индивидуальными или социальными нормами. Однако наиболее исследована мотивация достижения в области решения интеллектуальных задач, где испы­туемыми выступают главным образом школьники и студенты.

Потребность в достижении выделена Генри Мюрреем в 1938 году как одна из двадцати психогенных потребностей. В 1950-е годы Дэвид Мак-Клелланд ввел в психологию понятие «мотивация до­стижения» и вместе со своими коллегами подверг ее активному изучению, используя специально созданный для этой цели модифицированный вариант ТАТа (Теста тематической апперцепции), представляющий собой , серию стимулирующих воображение испытуемого кар­тинок на достиженческие темы. На материале ряда исследований, главным образом мужчин-американцев, было показано, что истории, сочиненные испытуемыми по этим картинкам, предсказывают успешность в ряде Других реальных деятельностей, что может служить показателем настойчивости, готовности к риску и преследованию трудных в достижении целей. Начиная с 1960-х годов использование методик типа ТАТ, анализирующих фантазии субъекта, стало стандартной практикой.

В дальнейшем эта проблематика (наряду с двумя социальными мотивами — аффилиации и власти) при­влекла максимальное внимание исследователей, как в США, так и за пределами этой страны. Особый инте­рес к проблематике мотивации достижения показал, что она является одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Сегодня общепризнано, что потребности в достижении, наряду с потребностями в компетентности, принятии и автономии, являются базовыми, фундамен­тальными психологическими потребностями, отража­ющими сущность человека. В современном индустри­альном обществе ситуации, связанные с деятельностью достижения, преобладают в учебной и профессиональ­ной деятельности.

Известный немецкий психолог, внесший большой вклад в изучение мотивации достижения, Хайнц Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направлена на решение задач, приводящее к опреде­ленным результатам. При этом сам индивид может рассматривать в ка­честве достиженческой деятельность, которая не спо­собствует развитию его потенциала, но является отра­жением его неудовлетворенных базовых потребностей и невротического личностного развития. В частности, это может выразиться в построении межличностных отношений. Например, мужчина может стремиться «за­воевать» как можно большее количество женщин, ведя счет своим «победам»; женщина может с настойчиво­стью, достойной лучшего применения, стараться «улуч­шить» своего мужа; ребенок — иметь максимальное количество друзей, быть всегда и везде первым. Одна­ко, как показывает психотерапевтическая практика, такого рода направленности являются обычно показа­телем психологического неблагополучия, приводя человека к неврозу. Другая ситуация, когда необходима помощь психолога, — перфекционизм, видение жизни как процесса постоянной постановки достиженческих целей с установкой «Я должен быть всегда первым, чего бы мне это ни стоило». Попытки описать психологически здоровую личность с оптимально функционирующей мотивацией достиже­ния предпринимались психологами, начиная с А. Адле­ра А. Маслоу и заканчивая целой плеядой современных авторов.

Значимость мотивации в достижении выдающихся результатов все активнее осознается психологами, иссле­дующими так называемых одаренных людей, добивших­ся высоких результатов в своих областях. Примечательно, что Л. Термен, первоначально приравнивавший одаренность к высокому уровню интеллекта, впоследствии пришел к выводу, что в его исследовании мотивационные и лично­стные факторы выступали в качестве чрезвычайно важ­ных детерминант высоких достижений. Его исследование было начато в 1921 году и охватило первоначально 1528 мальчиков и девочек в возрасте от 8 до 12 лет, чей IQ равнялся или превышал 135. В частности, он выделил четыре характеристики, которые демонстрировали люди, добившиеся наивысших достижений: (1) настойчивость в достижении цели, (2) целеустремленность, (3) уверен­ность в себе и (4) свобода от переживаний относительно собственной неполноценности.

Многочисленные психологические исследования де­тей и подростков, отличающихся высокими достиже­ниями, также показывают, что для них характерны любознательность, повышенный интерес ко всему но­вому и необычайному, желание понять все до конца, особое упорство при достижении цели, высокая способ­ность к сосредоточению и концентрации внимания, убежденность в собственной эффективности, большая инициативность, независимость в неопределенных и сложных ситуациях (так называемая толерантность к неопределенности), внутренне мотивированная неуем­ная жажда знаний, стремление к умственной работе, потому что она нравится им сама по себе, а не ради получения отметки, победы на олимпиаде или в кон­курсе.

Такие характеристики ребенка, как инициативность, стремление работать самостоятельно, готовность к дол­гим периодам концентрации, к затратам времени боль­шим, чем требуется на решение задачи, которая его интересует, наличие одного или нескольких сильных интересов, стремление решать сложные, трудные зада­чи (несколько превышающие актуальные возможности) и стремление все делать как можно лучше, рассматри­ваются в современных тестах диагностики одаренности как предикторы создания оригинальных продуктов высокого качества.

Современными исследователями мотивация рассмат­ривается не просто как необходимое условие, но как дви­жущая сила, способствующая достижению успеха. На смену представлениям об одаренности как способности индивида к творчеству пришли современные представления, включающие моти­вацию и личностные характеристики индивида.

На основании исследований одаренных взрослых известный американский психолог Джозеф Рензулли предложил «модель-триаду» человече­ского потенциала. Выделенная триада представляется Рензулли обычно в виде трех взаимно пересекающих­ся окружностей, символизирующих общие способности выше среднего, креативность и мотивацию, понимаемую как умение проявлять настойчивость и концентриро­ваться на предмете, что подчеркивает необходимость взаимодействия этих трех составляющих для дости­жения высоких результатов. Эта концепция была вос­принята многими практическими специалистами по одаренности, которые верят в то, что эти три характе­ристики в совокупности обеспечивают надежное и сба­лансированное основание для отбора одаренных учащихся, а также создания программ для их разви­тия.

Современные немецкие психологи, авторы так на­зываемой Мюнхенской модели одаренности, также рас­сматривают как когнитивные, так и мотивационные предпосылки высоких достижений, включающие стрем­ление к достижениям, настойчивость, устойчивость к стрессу, интервальный локус контроля и др.

Роберт Стернберг, на протяжении нескольких деся­тилетий изучавший возможности предсказания успе­ха в разного рода достиженческих деятельностях (учебной, профессиональной) с помощью традицион­ных тестов интеллекта, пришел к выводу, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект. Он пишет: «...Причина, почему моти­вация столь важна, заключается в том, что люди в рам­ках данной среды, - например, класса — обычно проявляют достаточно малый диапазон способностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким обра­зом, мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде».

Австрийский психолог Альфред Адлер (1870— 1937) одним из первых начал разработку психологии мотивации достижения, и его идеи до сих пор не потеряли современного звучания. В основе концепции Адлера лежит представление о стремлении к превосходству как единой движущей силе, лежащей в основе структуры личности, направ­ляющей все ее ресурсы на достижение совершенства или превосходства и придающей смысл всему ее су­ществованию.

В работах Адлера разных периодов жизни можно выделить три этапа, связанные со значительными из­менениями в его взглядах. Изначально Адлер принадлежал к психоаналити­ческому кружку Фрейда, но достаточно скоро пришел к заключению, что агрессивные побуждения более важ­ны в жизни, чем сексуальные. (Однако, не отождеств­ляя агрессию с враждебностью, он понимал первую, скорее, как сильную инициативу в преодолении пре­пятствий.) Адлер развил это убеждение, определив ос­новную потребность человека как ставшее знаменитым *стремление к власти.* Он полагал, что люди мотиви­рованы ненасытной жаждой личной власти и потреб­ностью доминировать над другими людьми, считая, что их толкает к этому чувство неполноценности и стрем­ление к превосходству. На этом этапе своей деятель­ности Адлер еще не отвергал открыто фрейдистскую модель неизбежности конфликта между индивидом и обществом. В его «стремлении к власти» социальное взаимодействие рассматривается как враждебное по своей сути. На определенном этапе разработки своей теории в качестве основных жизненных мотиваций Адлер выдвигает присущий людям эгоизм и маккиавелизм.

Однако, становясь старше и пытаясь достичь большей согласованности между своими теоретическими взглядами на человека и своим опытом консультирования реальных людей, Адлер переносит акцент с власти на превосходство и совершенство. Впоследствии он пришел к выводу о том, что жажда власти характерна для невротической личности и является лишь одним из возможных — негативных — вариантов удовлетворения присущего человеку стремле­ния к совершенству. Целью стремления к превосходству, скорее, являются власть над собой и вещами, неудовлет­воренность своими способностями и возможностями, ак­тивное стремление превысить их, достижение полного со­вершенства.

Идеалом развития человеческой личности являет­ся сочетание стремления к совершенству и социально­го интереса или «чувства общности», понимаемого Адлером как способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие. Лишь через доб­рую волю, а не «волю к власти» человек может реали­зоваться как личность.

С точки зрения позднего Адлера, стремление добиться совершенства - главная движущая сила развития. Процесс совершенствования понимается им следую­щим образом: «Сравнивая себя с недостижимым иде­алом совершенства, человек постоянно преисполняется чувством, что он ниже его, и мотивируется этим чувст­вом». В последние годы жизни Адлер пришел к выводу, что стремление к пре­восходству или к совершенствованию является фунда­ментальным законом человеческой жизни, это «нечто, без чего жизнь человека была бы немыслимой». Стремление к превосходству, или к со­вершенствованию - это фундаментальная человече­ская мотивация, выражающаяся в желании улучшать себя, развивать свои способности, достичь наибольшего из возможного.

Итак, стремление к превосходству — это борьба за самоосуществление, самостановление и совершенство­вание. Описывая стремление к совер­шенству, Адлер говорит: «В каждом психологическом феномене я начал ясно видеть стремление к превос­ходству. Оно идет параллельно физическому росту и представляет неотъемлемую необходимость самой Жизни. Оно лежит в основании разрешения всех жиз­ненных проблем и проявляется в том, как мы реагиру­ем на эти проблемы. Все наши функции следуют его направлением. Они стремятся к победе, безопасности, росту в правильном либо неправильном направлении. Импульс от минуса к плюсу никогда не прекращается. Побуждение двигаться снизу вверх никогда не про­падает. Все те допущения, о которых грезят наши фи­лософы и психологи - самосохранение, принцип удовольствия, стремление к равновесию, - все это не что иное, как попытки выразить величайшее стремле­ние ввысь».

Стремление к превосходству является врожденным и может проявляться различными способами. Разви­вая свою теорию, Адлер предлагает несколько идей отно­сительно источников этого «величайшего стремления ввысь». В частности, он говорит о неполноценности органов, а также генерализованном *чувстве неполно­ценности* и компенсации. Первоначально Адлер счи­тал, что чувство неполноценности происходит из телесных недостатков. Ребенок с органическими недо­статками пытается их компенсировать за счет более интенсивного развития дефектной функции; например, ребенок-заика благодаря речевой терапии может стать великим оратором (как Демосфен). Позднее Адлер рас­ширил понятие неполноценности, включив в него все виды физических, душевных и социальных недостат­ков, как реальных, так и мнимых. Он также полагал, что ощущение собственной неполноценности развива­ется в ребенке из-за часто возникающего у него болез­ненного ощущения своей подчиненности другим людям, толкая его на протяжении всей жизни к преодолению этого чувства несостоятельности, бессилия и малоценности, развитию своих возможностей и стремлению добиться в чем-нибудь совершенства.

В ранний период своей деятельности Адлер полагал, что чем сильнее чувство неполноценности, тем сильнее потребность руководить и подавлять других. Однако впоследствии он пришел к выводу, что «чувства непол­ноценности сами по себе не являются ненормальными. Они - причина всех улучшений в положении челове­чества». К борьбе за личное превосходство приводит преобладание чувства неполноценности или недостаточное развитие со­циального интереса, поскольку в этом случае челове­ку не хватает уверенности в своей способности эффективно функционировать и конструктивно рабо­тать вместе с другими. Похвалы, успехи, престиж ста­новятся более важными, чем конкретные достижения. Однако, не принося обществу ничего реально ценного, фиксируясь на себе, человек неизбежно приходит к чувству поражения и разочарования.

Развивая свою теорию и пытаясь глубже объяснить варианты конструктивного развития тенденции к со­вершенству, Адлер вводит понятие *социального инте­реса.* Обновленный вариант его теории учитывает, что люди в значительной степени мотивированы соци­альными побуждениями. Врожденный социальный инстинкт побуждает людей отказываться от эгоистич­ных целей ради целей сообщества, подчинять свои лич­ные потребности делу социальной пользы. Адлер ссылается на этот инстинкт как на «барометр нормаль­ности» — нормальные, здоровые люди по-настоящему беспокоятся о других; их стремление к превосходству социально позитивно и включает в себя стремление к благополучию других людей.

Выражение стремления к превосходству со време­нем приводит к формированию *стиля жизни.* Стиль жизни — это система базовых целей, привычек и лич­ностных черт индивида, определяемая как чувством неполноценности, так и свойственными человеку по­пытками компенсации. С точки зрения Адлера, стиль жизни есть сугубо индивидуальная структура, которая прочно закрепляется уже к 4—5-летнему возрасту и впоследствии с трудом поддается каким-либо измене­ниям. Структура каждого человека уникальна, задает рамки для восприятия и упорядочивания жизненного опыта, формируя и направляя поведение человека.

В своих ранних работах Адлер использовал разные термины: «стремление к силе», «мастерство, совершен­ное владение», «господство, могущество, власть». Затем он обратился к терминам «стремление к превосход­ству» и «стремление к совершенствованию». Последние два термина использовались как взаимозаменяемые: совершенствоваться — значит в чем-то превзойти са­мого себя. Эта «великая потребность возвыситься» от минуса до плюса, от несовершенства до совершенства и от неспособности до способности смело встречать ли­цом к лицу жизненные проблемы присутствует изна­чально у всех людей. Адлер полагал, что это «великое стремление» вперед и вверх универсально и является врожденным, общим для всех людей, в норме и патоло­гии. Но от рождения оно присутствует в виде теоре­тической возможности, а не реальности. Его надо раз­вивать и воспитывать, если человек хочет реализовать свой потенциал. (По Адлеру, этот процесс начинается на пятом году жизни, когда формируется жизненная цель, являющаяся фокусом стремления к превосход­ству. Будучи неясной и не осознанной в детские годы, со временем жизненная цель становится источником мотивации, силой, организующей жизнь человека и при­дающей ей смысл.)

Адлер придавал этой движущей силе (стремлению человека к совершенству) огромное значение. Он пола­гал, что столь универсальная мотивационная тенден­ция принимает конкретную форму в виде стремления к субъективно понимаемой определяющей цели. «Эта <...> цель превосходства стала основным условием нашей жизни. Она придает нам твердость и уверен­ность, формирует наши действия и поведение и руко­водит ими, заставляя наш ум заглядывать вперед и совершенствоваться».

Превосходство как цель может опредметиться двоя­ко, в конструктивном (позитивном) и деструктивном (негативном) направлениях, соответственно как превос­ходство над задачами жизни, над собственной слабостью, своими прошлыми достижениями и как превосходство над другими людьми. Оно может принять форму стрем­ления к росту, развития умений и способностей, работы ради более совершенного способа жизни или же про­явиться в форме борьбы за личное превосходство. Важ­ное условие, обеспечивающее развитие стремления к превосходству в позитивном направлении, — это разви­тый социальный интерес. Человек, обладающий разви­тым социальным интересом, не будет стремиться к вла­сти над другими людьми, удовлетворяя стремление к превосходству через совершенствование своего потен­циала, достижение максимально возможного результа­та в выбранном им деле.

Люди с развитым социальным интересом проявля­ют свое стремление к превосходству в конструктивном направлении, соотнося его с благополучием других лю­дей. Социально полезному типу, который, по Адлеру, яв­ляется воплощением зрелости, присущи высокая степень социального интереса и развитое стремление к превос­ходству (совершенству), основанное на высоком уровне активности. Человек, относящийся к данному типу, осо­знает, что решение трех основных жизненных задач - работы, дружбы и любви — требует сотрудничества, лич­ного мужества и готовности вносить свой вклад в благо­получие других людей.

Напротив, при отсутствии социального интереса че­ловек будет стремиться к достижению *личного* превос­ходства, используя других людей, манипулируя ими, подавляя их, пытаясь достичь господства над ними. Как указывает Адлер, существует множество способов, с помощью которых человек с отсутствующим соци­альным интересом может стремиться к достижению своих эгоистических целей. Человек может «уйти в болезнь», благодаря чему получать определенные пре­имущества - его неудачам теперь есть оправдание, и он получает право избегать проблем; его возможности контролировать других людей и управлять ими увели­чиваются; он получает помощь и сочувствие других людей. Другой вариант, представляющий собой более слабый вариант предыдущего, - уход в слабость. Та­кой человек будет использовать слезы и жалобы, доби­ваясь от окружающих помощи и поддержки, всячески скрывая при этом свои завышенные цели и желание быть первым любой ценой.

Еще один способ, предполагающий манипулирование впечатлением окружающих о себе, - стать лентяем, делающим вид, что ему ничего не надо. Леность служит ширмой для извинения неудач и отсутствия инициативы при решении жизненных задач. Сходных результатов можно достигнуть и с помощью четвертого способа — лжи. Давая окружающим ложное представление о сво­их целях и достижениях, человек стремится добиться первенства и достичь превосходства.

Адлер считал, что неконструктивные способы дости­жения превосходства (псевдокомпенсации) порождены неразвитым социальным интересом и уверенностью человека в своей неспособности справиться с проблемой. Как и стремление к превосходству (совершенству), со­циальный интерес, по Адлеру, является врожденным, но его надо стремиться сознательно развивать. Важную роль в этом процессе играют родители. Изнеженные (изба­лованные) дети, родители которых ставили целью удовлетворение всех желаний ребенка, приучили их брать, а не давать, будут стремиться заставлять дру­гих людей признавать, что они — особенные и должны получать все, чего хотят. Вместо того чтобы решать жиз­ненные задачи, встающие перед ними, сотрудничать *с* другими, они будут либо демонстрировать свою слабость, либо проявлять жестокость, либо делать и то и другое, чтобы окольными путями достичь своих целей. Посколь­ку социальный интерес у них отсутствует, они будут считать, что все средства хороши для достижения цели превосходства, которое также и понимается ими ущерб­но — как превосходство над другими.

Адлер выделяет еще два типа жизненных ситуаций, с которыми может встретиться в детстве ребенок и ко­торые могут породить недостаток социального Интере­са и развитие стиля жизни, основанного на цели личного превосходства. Это болезни ребенка и отверженность. Дети, страдающие болезнями и физическими недостат­ками, могут сосредоточиться исключительно на себе. Они отказываются от контактов и общения из чувства неполноценности и неспособности успешно соревновать­ся с другими детьми. Однако те дети, которым удается преодолеть свои трудности, могут сверхкомпенсировать первоначальные слабости и развить свои способности в необычной степени. (В частности, по этому пути шел сам Адлер, который в детстве был слабым и болезнен­ным ребенком.)

Отверженность - ситуация, которая также может сильно замедлить развитие ребенка. Нежеланному или отвергаемому ребенку трудно развить в себе чувства любви и кооперации, потому что он никогда не полу­чал (или хронически недополучал) любви, тепла и ува­жения со стороны своих родителей. Такие дети не уверены в своей способности быть полезными и полу­чить уважение и любовь окружающих. Соответствен­но у такого ребенка есть много шансов развить свое стремление к превосходству в негативном русле, как это было в случае Гитлера, Сталина и других, стремив­шихся к власти личностей, чье раннее детство проте­кало в атмосфере жестокости и отвержения. Таким образом, избравшие неправильный стиль жизни — это люди, которых в раннем детстве или чрезмерно опекали и баловали, или отвергали, или подвергали физиче­ским страданиям.

Конструктивные стили жизни (являющиеся высши­ми формами жизни) определяются Адлером в терми­нах сотрудничества и благородного взаимодействия с людьми в процессе стремления к совершенству, кото­рый является результатом уважения и поощрения ре­бенка родителями.

Важно подчеркнуть, что Адлер считал человека суще­ством, способным оказывать активное влияние на соб­ственную жизнь. Он утверждал, что стремление к превосходству сопряжено с большими усилиями и энер­гетическими тратами, причем в результате этого уровень напряжения у индивида скорее растет, чем снижается.

Адлер считал, что воспитание должно быть направлено, прежде всего, на формирование в детях упорства, самостоятельности, терпения в трудных ситуациях, при отсутствии любого бессмысленного принуждения, уни­жения, насмешек, оскорблений и наказаний. Он был убежден, что «все большие человеческие достижения есть результат правильного обучения, упорства и соот­ветствующих упражнений с раннего детства».

Невротики, согласно Адлеру, отличаются низким со­циальным интересом (так называемой задержкой в его развитии) и выраженным стремлением к эгоцентриче­скому превосходству. «Невроз — это естественное, логи­ческое развитие индивида, сравнительно неактивного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэто­му имеющего задержку в развитии социального интере­са, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни».

Психотерапия, с точки зрения Адлера, должна быть направлена на развитие чувства кооперации, общности с другими людьми (=социального интереса), а также по­мощь клиентам в понимании их ошибочного мышления, определяемого недостижимой и нереалистической целью превосходства над другими.

Адлер развивал мысль о том, что основные цели чело­века, направляющие ход его жизни и задающие ее смысл, представляют собой фиктивные цели, верность которых по отношению к реальности невозможно подтвердить, проверить или опровергнуть. (Люди, как правило, не осо­знают своих фиктивных целей или, по крайней мере, не понимают их истинного значения в своей жизни —Адлер*,* 1956.) Например, некоторые люди могут строить свою жизнь исходя из представления о том, что напряженная работа и некоторая доля везения помогают достичь по­чти всего. Это утверждение, с точки зрения Адлера, — просто фикция, потому что многие из тех, кто напряжен­но работает, не получают ничего из того, что заслужива­ют. Другими примерами фиктивных убеждений, способ­ных оказывать влияние на ход жизни человека, служат следующие: «Все люди созданы равными», «Мужчины стоят выше женщин». По Адлеру, стремление к превос­ходству управляется самостоятельно выбранной индиви­дом фиктивной целью. Хотя фиктивные цели и не име­ют аналогов в реальности, они часто помогают человеку более эффективно решать жизненные проблемы (напри­мер, стремление человека достичь более высокого про­фессионального уровня по сравнению со своими коллега­ми является полезным и здоровым). Но фиктивные цели могут быть также опасными и пагубными для личности, и, следовательно, их нужно или изменить, или отбросить. Несомненно, что эти идеи Адлера лежат в основе совре­менных вариантов когнитивной терапии.

Таким образом, в качестве главного мотива челове­ческой жизни в своей теории личности Адлер рассмат­ривал стремление к превосходству. Все, что человек делает в жизни, отмечено стремлением к превосход­ству, цель которого — достичь совершенства, полноты и целостности в жизни. Впоследствии это универсаль­ное стремление, открытое Адлером, нашло свое отраже­ние в концепциях самореализации К. Хорни (самоактуализации К. Гольдштейна (1939) и А. Маслоу (1954), актуализирующейся тенденции К. Роджерса (1959), мотивации эффективности Р. Уайта, самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (1985, 2002) [3].

**1.3. Мотивация учения**

Учение целесообразно рассматривать как активную деятельность школьни­ков по усвоению знаний, способов их самостоятельного приобретения. Управле­ние учением есть формирование этой деятельности школьников. Что же пред­ставляет собой учение как деятельность? В советской психологии есть разные подходы к этому пониманию. Изложим понимание целостной учебной деятель­ности как оно представлено в работах В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.  
Прежде чем начать учение, школьник должен усвоить (понять, принять для  
себя, самостоятельно поставить) учебную задачу. Полноценное учение невоз­можно, далее, без активных учебных действий - способов, приемов учебной работы (например, сравнить разные стороны изучаемого предмета, выделить в них отдельные признаки, перестроить их и преобразовать, построить схемы, модели). Осуществление активного учения требует также от ученика умений  
проверить себя, оценить, т. е. выполнения действий самоконтроля и  
самооценки. Таким образом, целостная учебная деятельность обязательно включает в себя все эти компоненты - учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. В психологической литературе детально описаны особенности каждого из этих компонентов учебной деятельности. Так, принятие школьником учебной задачи осуществляется тогда, когда учитель в ходе столкновения школьников с рядом практических ситуаций своим рассказом или вопросами на уроке раскрывает детям, для чего, зачем надо выполнять то или иное задание. Школьник в это время всегда сопоставляет (осознанно или неосознанно) эти задачи со смыслом учения для себя, со своими возможностями, т. е. доопределяет или переопределяет задачу учителя для себя. Этот этап создает готовность ученика к учебной деятельности, которая в дальнейшем ходе учения может и возрастать, и угасать в зависимости от организации учебного процесса. Выполнение учебных действий полноценно развертывается после достижения этой готовности школьников к включению в работу. Учебные действия - это то, что умеют активно делать школьники с учебным материалом. Сюда относят действия анализа, сравнения, изменения, моделирования и т. д. Отдельные этапы выполнения действий иногда называют операциями. Совокупность же действий образует прием работы (или способ, метод, по терминологии разных авторов). В учебном процессе учитель может учить школьников сложным приемам переработки и систематизации учебного материала, вычленению общих принципов и их конкретизации, приемам запоминания, сосредоточения внимания, приемам наблюдения и многим другим. Сформированность приемов и способов учебной работы есть главный показатель зрелости учебной деятельности. Учебная деятельность - это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий при овладении научными понятиями. Именно овладение новыми способами работы обогащает, перестраивает ученика, приводит к появлению новых особенностей его  
умственного развития, новых качеств его личности.  
Осуществление самоконтроля и самооценки школьников необходимо для  
успешного выполнения учебных действий. В психологии различают три вида  
самоконтроля: итоговый - по результату работы. Например, ученик выполнил работу и сравнил ее результат с образцом (ответ в учебнике, образец на доске и т.д.); пошаговый, пооперационный - по ходу работы. Например, ученик выполняет работу и в ее процессе может (сам или на вопрос учителя) сказать, что он  
сейчас делает, каким способом решает задачи. Этот способ самоконтроля  
является более зрелым, так как позволяет ученику скорректировать работу,  
преодолеть ошибки до завершения работы; прогнозирующий, перспективный, планирующий, опережающий - до начала работы. Он состоит в том, что ученик (сам или по просьбе учителя) может определить, из каких этапов будет состоять его работа, что будет первым, вторым, третьим этапом и т. д. Этот вид самоконтроля является самым сложным видом регуляции своей учебной работы, он позволяет предупредить ошибки, спланировать учебную работу в целом.  
Итак, учение - это сложная деятельность, обязательно включающая в себя  
в развернутом или свернутом виде звено создания готовности, принятия учебной задачи, ориентировка в ней, звено учебных действий, преобразований учебного материала (а позднее и своей деятельности), звено контроля, оценки своей учебной работы. Такое понимание учения как целостной деятельности  
противостоит не изжитым окончательно функционалистским представлениям об учении как совокупности, сумме отдельных психических функций - мышления, памяти, внимания и др. Главным для учения является не "протекание" этих  
функций, а участие ребенка в активной деятельности: именно в ней решаются  
задачи развития личности данного ученика (выше отмечалось, что задачи  
учителя должны воплотиться, "переплавиться" в задачи этого ученика); эта  
деятельность должна осуществляться способами, усвоенными данным учеником, доступными ему. Учение нельзя сводить также к совокупности действий и операций. Надо помнить о том, что в ходе активной деятельности ученик превращается в ее субъекта, а это означает, что у него, складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития; их психологи называют психическими новообразованиями. Учение - это не только и не столько техника учебной работы, но - главное - воспитание личности каждого конкретного ребенка, решающего свои задачи, вытекающие из его индивидуально неповторимого опыта школьной и внешкольной жизни. В ходе учебного процесса учитель не только учит, но и воспитывает, формирует развивающуюся в ходе учения личность. Если по каким-то причинам этого нет, то учение из сложного воспитывающего процесса может превратиться в "натаскивание" на некоторый набор приемов и навыков учебной работы, никак не затрагивающее внутренней сущности человека. Значит, учение - это активная целостная деятельность самого ученика в единстве ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки) и происходящие у ребенка изменения в психическом развитии, в характеристиках его личности.

Основным мотивом учения старшеклассников является подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Неслучайно поэтому половина выпускников школы имеет сформированный профессиональный план, включающий как основное, так и резервное профессиональное намерение. Следовательно, глав­ной целью для выпускников школы становится получение знаний, что должно обеспечить прием в намеченные учебные заведения. Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Он предполагает уме­ние анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения (т. е. мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему.

Правда, выбор профессии может происходить не столь осознанно, а под влияни­ем родителей, в результате подражания товарищам или случайно возникшего инте­реса. В этом случае выбор может быть не связанным с мотивацией учения.

Мотивы учения у старших школьников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подрост­ки выбирают профессию, соответствующую любимому предмету, то старшекласс­ники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего.

Как показано В. Л. Мунтян, степень адекватности самооценки учебных способностей старшеклассников в значительной степени влияет на мотивацию уче­ния. У учащихся с адекватной самооценкой наблюдаются высокоразвитые познава­тельные интересы и положительная мотивация к учению. Учащиеся с неадекватной самооценкой учебных способностей (как заниженной, так и завышенной) часто до­пускают ошибки в своих выводах о степени трудности и путях достижения успеха в обучении, что отрицательно сказывается на стратегических, оперативных и такти­ческих аспектах познавательного развития, приводит к фрустрациям, снижению мотивации и активности в обучении.

Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Здесь уже отметка — это критерий знаний, она в значи­тельной степени утрачивает свою побудительную силу; вместо нее роль побудителя к учению начинает играть стремление к знаниям.

Таким образом, роль отметки как цели учения с возрастом меняется. Меняется с возрастом и соотношение между мотивациями на приобретение знаний и полу­чение хороших отметок. Сопоставление этих двух мотивов учения, проведенное в 1997 году в одной из школ Санкт-Петербурга (М. Н. Ильина, Т. Г. Сырицо), выяви­ло интересную динамику. Выраженность мотива на отметку у учеников с 3-го по 10-й класс была приблизительно одинаковой, в то время как мотивация на получе­ние знаний колебалась: она значительно возрастала в 5-м и 9-м классах. Возрастание в 5-м классе можно объяснить появлением многих новых предметов, что могло повысить интерес к учению; возрастание же мотивации к получению знаний в 9-м классе могло быть обусловлено желанием продолжить обучение в старших классах, куда набирают после сдачи конкурсных экзаменов. Поступив же в 10-й класс, учащиеся «расслабляются», что сказывается на снижении мотива­ции на получение знаний и вообще к учению.

Обращает на себя внимание и то, что во всех классах мотивация на получение знаний была все же выше, чем на получение отметок; это относится как к мальчикам, так и к девочкам, но у последних она выражена больше. В 3—7-х классах у дево­чек несколько выше и мотивация на отметку, однако, разница не очень велика, а в 9-10-х классах она вообще исчезает.

По данным Н. А. Курдюковой (1997), имеется определенная связь между успева­емостью учащихся и соотношением у них мотиваций на получение знаний и отметок. Так, в средних и старших классах у слабоуспевающих учеников мотив на отметку может быть выражен больше, чем на получение знаний, причем это касается не только мальчиков, но и девочек. Превалирование мотива знаний над мотивом отмет­ки имеется только у отличников и «хорошистов» и то в значительно меньшей степени, чем в младших классах.

Чем старше школьники, тем меньшее количество мотиваторов они называют в качестве побудителей или основания своего поведения. Это может быть связано с тем, что под влиянием формирующегося у них мировоззрения возникает достаточно устойчивая структура мотивационной сферы, в которой главными становятся моти­ваторы (личностные диспозиции, особенности личности), отражающие их взгляды и убеждения. Возникает у старшеклассников потребность выработать свои взгляды и на вопросы морали, а стремление самим разобраться во всех проблемах приводит к отказу от помощи взрослых.

Как отмечают А. К. Маркова с соавторами (1983), мотивация, определяемая главным образом новой социальной ролью ребёнка (был «просто ребёнок», а теперь школьник), не может поддерживать в течение долгого времени его учебную работу и постепенно теряет своё значение. Поэтому формирование уже в начальных классах мотивов, придающих учёбе значимый смысл, когда она становится для ребёнка сама по себе жизненно важной целью, является одной из главных задач учителя. Надеяться на то, что мотив учения возникнет сам по себе, стихийно, не приходится. А. К. Маркова отмечает, учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно как эта деятельность осуществляется.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

* содержание учебного материала;
* организация учебной деятельности;
* коллективные формы учебной деятельности;
* оценка учебной деятельности;
* стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала. Давая учебный материал, нужно учитывать имеющиеся у школьников данного возраста потребности. Таковыми являются: потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке и др. Поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызывать у школьников эмоциональный отклик, задевать их самолюбие, т.е. быть достаточно сложным, активизирующим познавательные психические процессы, хорошо иллюстрированным. Содержательно и иллюстративно бедный материал не обладает мотивирующей силой и не способствует пробуждению интереса к учению. Стремление некоторых учителей, при низкой успеваемости учащихся , по какому-то разделу учебной программы до предела упрощать материал, «разжёвывать» сложные вопросы и понятия хотя и приводит к сиюминутному успеху, но делает изучение материала тягостным и нудным занятием, убивающим всякий интерес к учению.

Организация учебной деятельности.

Изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трёх основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

*Мотивационный этап* – это сообщение почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы: Этот этап состоит из трёх учебных действий.

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приёмов: а) постановкой перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; б) рассказом учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; в) рассказом о том, как решалась эта проблема в истории науки.
2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача является для учащихся целью их деятельности на данном уроке.
3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачу. Таким образом, создаётся установка на необходимость подготовки к изучению материала.

*Операционально-познавательный этап.* На этом этапе учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с её содержанием. Роль данного этапа в создании и поддержании мотивации к учебной деятельности будет зависеть от того, ясна ли учащимся необходимость данной информации, осознают ли они связь между частными учебными задачами и основной, выступают ли эти задачи как целостная структура, т.е. понимают ли они предложенный учебный материал. Существенное влияние на возникновение правильного отношения к учебной деятельности на данном этапе могут оказать положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности («понравилось») и достигнутого результата. Поэтому важно не рассуждать об учёбе, её важности и пользе, а добиваться, чтобы учащийся начинал действовать.

*Рефлексивно-оценочный этап* связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Подведение итогов надо организовать так, чтобы учащиеся испытали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приведёт к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний и в будущем. Следовательно, этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведёт к формированию её устойчивости.

*Коллективная (групповая) форма деятельности.* Известно, что во многих случаях групповая форма учебной деятельности создаёт лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Кроме того, подсознательно возникает установка на соревнование, желание быть не хуже других.

*Оценка результатов учебной деятельности.* Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с её процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося.

Важно чтобы в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности учащихся, подчёркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

*Стиль деятельности учителя.* На формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» (экстринсивную) мотивацию учения, мотив «избегания неудачи», задерживает формирование «внутренней» (интринсивной) мотивации, а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

**Глава 2. Экспериментальное исследование темы «Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения в старших классах»**

**2.1. Методическое обеспечение**

Для реализации поставленных в работе задач мы использовали следующие методики:

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

Данная методика направлена на непосредственное оценивание уровня мотивации к достижению успеха. Каждому испытуемому бланк методики, содержащий инструкции и задание после чего им следует ответить на предложенные вопросы.

Текст методики инструкция и ключи в приложении 1.

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

Целью данной методики является определение уровня мотивации направленной на защиту (избеганию неудач). Испытуемым предлагаются бланки, после чего им следует выбрать в таблице одно из трёх слов, наиболее точно характеризующих его.

Текст методики инструкция и ключи в приложении 2.

- Школьный тест умственного развития (ШТУР).

Данный тест предназначен для изучения интеллектуального развития детей и подростков. Умственное развитие подростков в основном определено школьными программами, которые содержат общественно выработанные требования к умственному развитию. В основе теста лежит школьная программа, учитывающая 3 учебных цикла: общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический. Методика дает возможность оценить зону ближайшего развития ребенка. Диагностирование с помощью штур дает возможность наметить коррекционную программу.

Школьный тест умственного развития включает в себя 6 субтестов: «Осведомлённость»(2 субтеста), «Аналогии», «Классификации», «Обобщения», «Числовые ряды». Материал теста составляют две тетради, соответствующие двум параллельным формам — А и Б. Каждому испытуемому предлагаются тетради для выполнения теста.

Текст методики и инструкции находятся в приложении 3.

Диагностика проводилась в групповом режиме.

База исследования: в исследовании приняли участие ученики 11«Б» класса, в количестве 20 человек (11 девочек, 9 мальчиков) средней общеобразовательной школы № 67.

**2.2. Результаты исследований**

По результатам проведения исследования уровня мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса мы получили следующие результаты:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № школьника | Низкая мотивация к успеху | Средний уровень мотивации | Умеренно высокий уровень | Очень высокий уровень |
| 1 |  |  |  | 21 |
| 2 |  |  | 18 |  |
| 3 |  | 15 |  |  |
| 4 |  | 12 |  |  |
| 5 |  |  |  | 21 |
| 6 |  |  | 17 |  |
| 7 | 10 |  |  |  |
| 8 |  | 16 |  |  |
| 9 |  | 15 |  |  |
| 10 |  |  | 19 |  |
| 11 |  | 15 |  |  |
| 12 |  |  |  | 22 |
| 13 |  |  | 17 |  |
| 14 |  | 14 |  |  |
| 15 |  | 16 |  |  |
| 16 |  | 15 |  |  |
| 17 |  | 13 |  |  |
| 18 |  | 16 |  |  |
| 19 |  | 13 |  |  |
| 20 |  |  | 17 |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Уровень мотивации | Количество человек | % |
| 1 | Низкий | 1 | 5 |
| 2 | Средний | 11 | 55 |
| 3 | Умеренно высокий | 5 | 25 |
| 4 | Очень высокий | 3 | 15 |

**Оценка и интерпретация полученных данных**

В нижеприведённой таблице даны количественные характеристики уровня мотивации.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметр | Количественная характеристика (балл) | | | |
| Норма | | | Очень высокий |
| низкий | средний | Умеренно высокий |
| Уровень мотивации | 1 - 10 | 11 - 16 | 17 - 20 | Свыше 20 |

**Уровень мотивации.** Количество баллов от 11 до 20 («средний» и «умеренно высокий» уровень) показывает, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху вли­яет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху.

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

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

По результатам проведения исследования уровня мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса мы получили следующие результаты:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № школьника | Низкая мотивация к защите | Средний уровень мотивации | Высокий уровень мотивации | Очень высокий уровень |
| 1 | 10 |  |  |  |
| 2 | 10 |  |  |  |
| 3 |  |  | 17 |  |
| 4 |  | 12 |  |  |
| 5 |  | 12 |  |  |
| 6 |  | 13 |  |  |
| 7 | 8 |  |  |  |
| 8 | 8 |  |  |  |
| 9 |  | 11 |  |  |
| 10 |  | 15 |  |  |
| 11 |  |  | 18 |  |
| 12 |  | 14 |  |  |
| 13 |  | 15 |  |  |
| 14 | 6 |  |  |  |
| 15 |  | 14 |  |  |
| 16 | 3 |  |  |  |
| 17 |  | 11 |  |  |
| 18 | 6 |  |  |  |
| 19 | 2 |  |  |  |
| 20 |  | 14 |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Уровень мотивации | Количество человек | % |
| 1 | Низкий | 8 | 40 |
| 2 | Средний | 10 | 50 |
| 3 | Высокий | 2 | 10 |
| 4 | Очень высокий | 0 | 0 |

**Оценка и интерпретация результатов**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Параметр | Количественная характеристика (балл) | | | |
| Норма | | | Очень высокий |
| низкий | средний | Высокий |
| Уровень мотивации | 2 - 10 | 11 - 16 | 17 - 20 | Свыше 20 |

**Уровень мотивации.** Исследования Д. Мак-Клемавда показали, что люди с высоким уровнем защиты (свыше 17 баллов), то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий учёный Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трёх факторов:

- степени предполагаемого риска;

- преобладающей мотивации;

- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: *первое* - когда без риска удаётся получить желаемый результат; *второе* – когда рискованное поведение ведёт к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, то есть мотивацию к избеганию неудач.

По результатам методики школьного теста умственного развития (ШТУР) мы получили следующие данные:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Общая  сумма | Направленность | | | | | | |
| обществ.  политич. | научно-  культурн. | литер.  рус.яз. | матем. | ист. | биол. | геогр. |
| 1 | 66 | 73,3 | 68 | 53,8 | 50 | 30,7 | 40 | 0,3 |
| 2 | 50 | 40 | 52 | 38,4 | 43,7 | 30,7 | 20 | 0,3 |
| 3 | 57 | 40 | 44 | 38,4 | 37,5 | 53,8 | 80 | 0,2 |
| 4 | 64 | 73,3 | 80 | 53,8 | 37,5 | 46,1 | 50 | 0,1 |
| 5 | 60 | 46,6 | 56 | 30,7 | 50 | 53,8 | 60 | 0,3 |
| 6 | 84 | 73,3 | 64 | 69,2 | 68,7 | 69,2 | 100 | 0,6 |
| 7 | 49 | 53,3 | 72 | 38,4 | 18,7 | 30,7 | 50 | 0,1 |
| 8 | 96 | 73,3 | 84 | 76,9 | 81,2 | 76,9 | 90 | 0,7 |
| 9 | 86 | 80 | 72 | 53,8 | 81,2 | 61,5 | 60 | 0,7 |
| 10 | 82 | 73,3 | 88 | 61,5 | 62,5 | 53,8 | 50 | 0,6 |
| 11 | 80 | 66,6 | 64 | 76,9 | 81,2 | 61,5 | 40 | 0,5 |
| 12 | 47 | 40 | 52 | 53,8 | 31,2 | 30,7 | 30 | 0,3 |
| 13 | 72 | 66,6 | 56 | 46,1 | 56,2 | 53,8 | 60 | 0,6 |
| 14 | 73 | 53,3 | 64 | 69,2 | 62,5 | 38,4 | 50 | 0,6 |
| 15 | 44 | 80 | 68 | 7,6 | 12,5 | 23 | 10 | 0,1 |
| 16 | 39 | 60 | 36 | 30,7 | 37,5 | 15,3 | 30 | 0,8 |
| 17 | 50 | 53,3 | 40 | 46,1 | 56,2 | 38,4 | 40 | 0,2 |
| 18 | 49 | 40 | 76 | 23 | 37,5 | 38,4 | 30 | 0,8 |
| 19 | 37 | 46,6 | 64 | 30,7 | 12,5 | 15,3 | 10 | 0,8 |
| 20 | 19 | 26,6 | 44 | 7,6 | 0 | 7,6 | 0 | 0 |

**Обработка результатов тестирования**

Показатели теста подвергаются *количественно-качественной* обра­ботке, при этом возможен как индивидуальный, так и групповой ана­лиз (используется в целях сравнения групп испытуемых между собой по тесту в целом или по каждому субтесту) полученных данных. Мы рассмотрим схему количественно-качественного анализа *индивидуальных* результатов тестирования, так как в эксперименте участвовала одна группа испытуемых.

1. Обработка результатов начинается с подсчета количества пра­вильных ответов по каждому субтесту (за исключением субтеста «Обобщения»). Например, если испытуемый в субтесте 1 правильно решил 15 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 15.

Результаты субтеста «Обобщения» оцениваются в зависимости от качества обобщения баллами — 2, 1,0*.* Для обработки следует исполь­зовать специальные таблицы примерных ответов, которые входят в комплект с тестовыми тетрадями. Ответы, оцениваемые двумя балла­ми, приведены в таблицах достаточно полно. Только приведенные от­веты, а также их синонимические замены, можно оценить двумя бал­лами. Важно помнить, что два балла получают только такие ответы, в которых обобщение понятий производится по родовому признаку с указанием его видового отличия (полное обобщение).

Перечень приведенных в таблицах ответов, оцениваемых одним баллом, является менее полным, так как здесь у испытуемых гораздо больше возможностей для выбора. После логического анализа одним баллом можно оценить и ответы, отличающиеся от приведенных в таб­лицах. При этом следует иметь в виду, что один балл получают отве­ты, представляющие собой или широкие категориальные обобщения (обобщения только по родовому признаку), или узкие, частные обоб­щения (указание только видового отличия). Неправильные ответы оце­ниваются в ноль баллов. Примеры ответов, оцениваемых в два, один и ноль баллов, приводятся в нижеприведённой таблице.

**Оценка ответов в заданиях субтеста 5 «Обобщение»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Задания | 2 балла | 1 балл | 0 баллов |
| 1. Азия-Африка | Части света | Материки, континенты | Страны, экватор, климат |
| 2. Ботаника-зоология | Биология, наука о живой природе | Наука, предмет | Природа |
| 3. Феодализм-капитализм | Общественный строй, социально-экономическая формация | Общество, ступени развития | Классы, история, буржуазия, угнетение |

Максимальное количество баллов, которое может получить уча­щийся при выполнении субтеста «Обобщения», равно 38.

2. Далее все показатели субтестов суммируются; так получается об­щий балл по тесту. Поскольку субтесты имеют разное количество за­даний, то результаты их выполнения переводятся в проценты. Общий балл по тесту также следует представлять в процентном исчислении.

По замыслу тест в полном его составе принимается за норматив умственного развития. С ним сравнивается количество заданий, ре­ально выполненных испытуемым. Максимальное число баллов, кото­рое можно получить по тесту, равно 148. Этот показатель принимает­ся за 100 *%.* Если учащийся получил балл по тесту, равный 74, то это говорит о том, что он выполнил тест только на 50 %. Другими словами, он приблизился к нормативу умственного развития на 50 %.

3. При анализе результатов отдельного ученика глобальные оценки умственного развития типа «лучше», «хуже», «выше», «ниже» мало, что дают для понимания своеобразия его развития. Однако в качестве первого шага для получения самого общего впечатления об учащемся в ШТУР имеются условные шкалы оценок умственного развития. При этом приводятся не возрастные, а образовательно-возрастные грани­цы. Это означает, что оценивается раздельно не умственное развитие 13-, 14-, 15-летних подростков, а развитие семиклассников, восьми­классников, девятиклассников и десятиклассников. Ниже приводится примерная шкала оценки индивидуальных показателей по тесту.

Высокое умственное развитие:

семиклассники — более 54 %;

восьмиклассники — более 65 %;

девятиклассники — более 72 %;

десятиклассники — более 80 %.

Низкое умственное развитие:

семиклассники — менее 21 %;

восьмиклассники — менее 28 %;

девятиклассники — менее 32 %;

десятиклассники — менее 36 %.

4. Оценка умственного развития ученика относительно предложен­ных шкал не является в ШТУР основной, главной. Важно провести бо­лее углубленный анализ результатов для того, чтобы выяснить, какой вклад внес каждый субтест в общий балл по тесту. Другими словами, уместно проанализировать успешность выполнения разных субтестов, что позволит выявить специфику умственного развития учащегося, его индивидуальную структуру. Такая информация может быть получена, например, при сравнении:

а) результатов выполнения субтестов «Осведомленность», с одной стороны, и «Аналогии», «Классификации», «Обобщения», с дру­гой; может быть обнаружено лучшее выполнение субтестов на ос­ведомленность по сравнению с субтестами на выполнение логи­ческих операций и наоборот;

б) результатов выполнения субтестов «Аналогии», «Классифика­ции», «Обобщения» между собой; может быть выявлено отстава­ние или преимущественное развитие одних логических операций по сравнению с другими (например, хуже развито обобщение, лучше — классификации);

в) результаты выполнения вербальных субтестов, с одной стороны, и субтестов на пространственные представления, с другой; может быть выявлено преобладание пространственных показателей над вербальными и наоборот.

5. На основании результатов сравнительного анализа выполнения отдельных субтестов можно графически изобразить индивидуальную структуру умственного развития ученика. Она, например, может иметь вид, где на оси абсцисс обозначены номе­ра субтестов, а на оси ординат — процент выполненных заданий.

Приведенная кривая демонстрирует неравномерность умственного развития школьника: лучше выполнялись задания, выявляющие на­личие общей осведомленности, и хуже — задания, где нужно исполь­зовать мыслительные приемы, помогающие осмыслить полученную информацию, логически ее обработать. Кроме того, одинаково невы­сокий результат получен при выполнении заданий невербального характера (субтест 6 — числовые закономерности и субтесты 7 и 8 -пространственные представления). Среди мыслительных операций наименее сформировано обобщение понятий (субтест 5). Умения мыс­лить по аналогии, а также классифицировать понятия развиты при­мерно одинаково. Выяснение причин неравномерности умственного развития данного ученика потребует обратиться к анализу условий его жизни, методов преподавания, уровня и характера школы и т. п.

1 2 3 4 5 6 7 8

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

6. Поскольку ШТУ Р-2 построен на материале разных учебных цик­лов (общественно-гуманитарном, естественно-научном, физико-мате­матическом), а также включает задания невербального характера, осо­бый интерес представляет такой анализ, который дает возможность выявить у школьника предпочтения при работе с определенным со­держанием.

Например, ученик во всех субтестах более успешно выполнял зада­ния, построенные на физико-математическом материале, по сравне­нию с заданиями общественно-гуманитарного и естественно-научно­го циклов. Это может быть как результатом проявления определенных склонностей к данной области знаний, так и результатом предшеству­ющей подготовки учащегося, полученной вне школы. Возможны и дру­гие причины. Что реально за этим стоит — может показать дополни­тельная информация об учащемся.

Для анализа предметных предпочтений необходимо иметь сведения о том, к какому учебному циклу относится каждое задание субтестов «Аналогии», «Классификации» и «Обобщения». Такие данные для каждого субтеста сведены в специальную таблицу и прилагаются к тестовым тетрадям.

Теперь для того, чтобы выявить успешность выполнения заданий общественно-гуманитарного цикла, необходимо подсчитать число правильных ответов на соответствующие задания в субтестах «Анало­гии», «Классификации», «Обобщения». Далее, просуммировав эти показатели, *найти* процент их выполнения к общему числу заданий этого цикла (максимальный балл для форм А и Б равен 33). Затем так­же по трем субтестам («Аналогии», «Классификации», «Обобщения») произвести аналогичный подсчет процентов выполнения заданий есте­ственно-научного (максимальный балл для форм А и Б — 31) и физико-математического циклов (максимальный балл для форм А и Б — 19). Отдельно подсчитывается процент выполнения заданий на простран­ственные представления (объединенный показатель по двум субтестам); в этом случае максимальный балл для форм А и Б равен 10.

Несмотря на то, что в субтестах «Осведомленность» и «Числовые закономерности» в основном используются знания и умения, получен­ные вне школьной практики, можно порекомендовать включать зада­ния этих субтестов в определенные циклы: «Осведомленность» - в общественно-гуманитарный, «Числовые закономерности» — в фи­зико-математический. Можно предположить, что склонность к обще­ственно-гуманитарным дисциплинам должна обнаруживать себя не только в знаниях понятий из этого учебного цикла и в умении ими оперировать, но и в потребности извлекать информацию из других (внешкольных) источников (книг, журналов, газет, радио, телевиде­ния и т. д.). А это, в свою очередь, формирует широкий кругозор, высокий уровень общей осведомленности. Аналогичным образом склонность к физико-математическому циклу должна обнаруживать себя в умении оперировать как понятиями из этого цикла, так и коли­чественными отношениями (как, например, в субтесте «Числовые за­кономерности»). Поэтому целесообразно баллы, полученные по двум субтестам на «Осведомленность», суммировать с баллами выполнения заданий общественно-гуманитарного цикла (в этом случае максимальный балл для форм А и Б будет равен 73), а баллы, полученные по субтесту «Числовые закономерности», — с баллами физико-математи­ческого цикла (максимальный балл для форм А и Б будет уже равен 34).

Необходимо подчеркнуть, что объединять результаты субтестов «Осведомленность» с результатами выполнения заданий обществен­но-гуманитарного цикла, а результаты выполнения заданий физико-математического цикла с показателем «Числовых закономерностей» можно только тогда, когда в первом случае нет резких различий по выполнению субтестов «Осведомленность», с одной стороны, и субте­стов «Аналогии», «Классификации» и «Обобщения», с другой, а во втором случае — между субтестами, построенными на вербальном ма­териале, и субтестом, построенным на числовом.

7. Предложенная схема обработки результатов тестирования может быть дополнена более скрупулезным качественным анализом, в кото­ром дается психологическая интерпретация выполненных и невыпол­ненных (ошибочно выполненных) заданий.

Так, качественный анализ результатов выполнения субтестов мо­жет дать дополнительный материал следующего содержания:

а) в субтестах на осведомленность — имеются ли различия по уров­ню осведомленности в понятиях, относящихся к разным инфор­мационным сферам (общественно-политической и научно-куль­турной);

б) в субтесте «Аналогии» — какие типы логических связей (вид-род, часть-целое, причина-следствие, порядок следования, рядоположность, противоположности, функциональные отноше­ния) наиболее и наименее отработаны;

в) в субтесте «Классификации» — выполнение каких заданий (со­стоящих только из конкретных понятий, только из абстрактных понятий или из смешанных понятий) вызывает наибольшие или наименьшие затруднения;

г) в субтесте «Обобщения» — какие понятия (абстрактные или кон­кретные) вызывают наибольшие и наименьшие затруднения; по каким признакам (видовым, родовым) проводится обобщение.

Качественный анализ субтестов, позволяющий получить информа­цию о недостатках умственного развития подростка, необходимо про­водить в тех случаях, когда, по мнению психолога, ученик нуждается в специальных коррекционных занятиях. Это дает возможность выбрать такую тактику проведения коррекционной работы, которая в наиболь­шей степени будет учитывать индивидуальные особенности умствен­ного развития школьника и потому даст наилучший результат.

По результатам исследования уровня мотивации к успеху по методике

Т. Элерса количество ребят, имеющих низкий уровень мотивации, составило 5 % (1 человек), средний уровень – 55% (11 человек), умеренно-высокий – 25% (5 человек) и очень высокий – 15% (3 человека)

Исследования уровня мотивации избегания неудач по методике Т. Элерса показали, что в классе 40% (8 человек) обладают низким уровнем мотивации к избеганию (защите), на среднем уровне – 50% (10 человек) , 10% (2 человека) – на высоком уровне, и 0% ребят на очень высоким уровне избегания неудач.

По результатам исследования по методике школьного теста умственного развития (ШТУР) в классе 25% ребят приблизившихся к нормативу умственного развития, однако эта оценка относительно других предложен­ных шкал не является в ШТУР основной.

Для того чтобы получить сопоставимые данные и построить график, результаты исследования по методикам Т. Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» мы умножаем на коэффициент равный 5.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | мотивация к успеху | мотивация к избеганию неудач | умственное развитие |
| 1 | 100 | 50 | 50 |
| 2 | 90 | 75 | 73 |
| 3 | 75 | 85 | 57 |
| 4 | 60 | 60 | 64 |
| 5 | 100 | 60 | 60 |
| 6 | 85 | 65 | 49 |
| 7 | 50 | 40 | 49 |
| 8 | 80 | 40 | 96 |
| 9 | 75 | 55 | 86 |
| 10 | 95 | 75 | 82 |
| 11 | 75 | 90 | 80 |
| 12 | 100 | 70 | 47 |
| 13 | 85 | 70 | 72 |
| 14 | 70 | 70 | 50 |
| 15 | 80 | 15 | 49 |
| 16 | 75 | 15 | 39 |
| 17 | 65 | 10 | 37 |
| 18 | 80 | 30 | 19 |
| 19 | 65 | 10 | 50 |
| 20 | 85 | 70 | 63 |



Как видно из графика, значения по уровню мотивации к успеху, мотивации к избеганию неудач и умственному развитию находятся в близком диапазоне и взаимосвязаны друг с другом.

С помощью выявления корреляционной связи по Пирсону мы получили следующие данные:

0,364 значение корреляционной связи между уровнем мотивации к успеху и мотивацией к избеганию неудач.

0,499 значение корреляционной связи между уровнем мотивации к избеганию неудач и умственным развитием.

0, 184 значение корреляционной связи между уровнем мотивации к успеху и умственным развитием.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что между мотивацией к достижениям и мотивацией к учению существует взаимосвязь, подтвердилась.

**Заключение**

Ранний юношеский возраст – это пора выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения. Для этого периода характерно устремление в будущее, поиск смысла жизни. Это возраст противоречий, но здесь иные противоречия по сравнению с подростковыми. У детей этого возраста возрастает внутренняя напряженность, связанная с позицией выбора. Старшие школьники на пороге выбора: профессии, жизненного пути, а нередко и создаваемой семьи. Это сложное положение, так как надо ясно представлять выбираемые социальные роли и достаточно трезво оценивать свои возможности. А именно недооценка своих способностей оказывает воздействие на недостаточную мотивационную установку, что впоследствии приводит к плохой успеваемости и снижению мотивации и активности в обучении. Поэтому своевременная диагностика поможет старшекласснику в выборе целей и их достижений, в правильной ориентации в этом сложном современном мире.

В нашей работе была изучена теоретическая литература по теме «Взаимосвязь мотивации достижения и мотивации учения в старших классах» (рассмотрены разделы: психическое развитие раннего юношеского возраста, мотивация достижения и мотивация учения), подобран диагностический инструментарий для изучения данной темы, проведено исследование взаимосвязи мотивации к достижениям и мотивации учения в старших классах и проанализированы полученные результаты.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что между мотивацией к достижениям и мотивацией к учению у детей раннего юношеского возраста существует взаимосвязь, подтвердилась.

**Литература**

1. Акимова, М. К. Диагностика умственного развития детей / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – СПб.: Питер, 2006. – 240с.
2. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Ч III /

Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 280с.

1. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 509с.
3. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 357с.
4. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 3. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, А. П. Гуркина, Е. Я. Гурьянова и др.; Под ред. М. В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1982. – 176с.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1983. – 96с.
6. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов

н/ Д: «Феникс», 1999. – 576с.

1. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред.

Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688с.

1. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303с.
2. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
3. Шумилин, Е. А. Психологические особенности личности старшеклассников / Е. А. Шумилин. – М.: Педагогика, 1979. – 156с.

**Приложение 1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса**

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

***Вопросы***

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сде­лать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуж­даю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.

11. Усердие - это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.

15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.

17. У меня легко вызвать честолюбие.

18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.

19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.

20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.

21. Нужно полагаться только на самого себя.

22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.

23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.

24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.

26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифици­рованнее, чем другие.

27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.

28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.

29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, 'чем другим.

30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.

31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.

32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.

33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.

34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.

35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.

36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.

37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.

38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не загружены работой.

40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказатель­ства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

***Ключ:***

Вы получили по 1 баллу за ответы «да» на вопросы:

2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14,15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 37, 41.

Вы также получили по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы:

6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 39.

Ответы на вопросы:

1,11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 – не учитываются.

***Результат:***

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

***Анализ результата:***

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху вли­яет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

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

**Приложение 2. Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса**

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **1** | **2** | **3** |
| **1. Смелый** | **бдительный** | **предприимчивый** |
| **2. Кроткий** | **робкий** | **упрямый** |
| **3. Осторожный** | **решительный** | **пессимистичный** |
| **4. Непостоянный** | **бесцеремонный** | **внимательный** |
| **5. Неумный** | **трусливый** | **недумающий** |
| **6. Ловкий** | **бойкий** | **предусмотрительный** |
| **7. Хладнокровный** | **колеблющийся** | **удалой** |
| **8. Стремительный** | **легкомысленный** | **боязливый** |
| **9. Незадумывающийся** | **жеманный** | **непредусмотрительный** |
| **10. Оптимистичный** | **добросовестный** | **чуткий** |
| **11. Меланхоличный** | **сомневающийся** | **неустойчивый** |
| **12. Трусливый** | **небрежный** | **взволнованный** |
| **13. Опрометчивый** | **тихий** | **боязливый** |
| **14. Внимательный** | **неблагоразумный** | **смелый** |
| **15. Рассудительный** | **быстрый** | **мужественный** |
| **16. Предприимчивый** | **осторожный** | **предусмотрительный** |
| **17. Взволнованный** | **рассеянный** | **робкий** |
| **18. Малодушный** | **неосторожный** | **бесцеремонный** |
| **19. Пугливый** | **нерешительный** | **нервный** |
| **20. Исполнительный** | **преданный** | **авантюрный** |
| **21. Предусмотрительный** | **бойкий** | **отчаянный** |
| **22. Укрощенный** | **безразличный** | **небрежный** |
| **23. Осторожный** | **беззаботный** | **терпеливый** |
| **24. Разумный** | **заботливый** | **храбрый** |
| **25. Предвидящий** | **неустрашимый** | **добросовестный** |
| **26. Поспешный** | **пугливый** | **беззаботный** |
| **27. Рассеянный** | **опрометчивый** | **пессимистичный** |
| **28. Осмотрительный** | **рассудительный** | **предприимчивый** |
| **29. Тихий** | **неорганизованный** | **боязливый** |
| **30. Оптимистичный** | **бдительный** | **беззаботный** |

***Ключ:***

Вы получаете по 1 баллу за следующие выборы, приведённые в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужное слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

***Ключ подсчёта:***

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

***Результат:***

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

***Анализ результата:***

Исследования Д. Мак-Клемавда показали, что люди с высоким уровнем защиты (свыше 17 баллов), то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Исследования показали также, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Немецкий учёный Ф. Буркард утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трёх факторов:

- степени предполагаемого риска;

- преобладающей мотивации;

- опыта неудач на работе.

Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: *первое* - когда без риска удаётся получить желаемый результат; *второе* – когда рискованное поведение ведёт к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, то есть мотивацию к избеганию неудач.

**Приложение 3. Школьный тест умственного**

**развития (ШТУР)**

Для изучения интеллектуального развития детей и подростков предназначен «Школьный тест умственного развития» (ШТУР). Умственное развитие подростков в основном определено школьными программами, которые содержат общественно выработанные требования к умственному развитию. В основе теста лежит школьная программа, учитывающая 3 учебных цикла: общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический. Методика дает возможность оценить зону ближайшего развития ребенка. Диагностирование с помощью штур дает возможность наметить коррекционную программу.

Школьный тест умственного развития включает в себя 6 субтестов: «Осведомлённость»(2 субтеста), «Аналогии», «Классификации», «Обобщения», «Числовые ряды». Материал теста составляют две тетради, соответствующие двум параллельным формам — А и Б.

***Руководство по проведению теста:***

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения субтестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий. При групповом тестировании должны участвовать два экспериментатора. Один из них зачитывает инструкции и следит за временем тестирования, а другой наблюдает за учащимися, предупреждая нарушение ими инструкций.

**Таблица. Время на проведение субтестов**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Номер субтеста** | **Субтест** | **Число заданий в субтесте** | **Время выполнения** |
| **I** | Осведомлённость 1 | 20 | 8 |
| **II** | Осведомлённость 2 | 20 | 4 |
| **III** | Аналогии | 25 | 10 |
| **IV** | Классификации | 20 | 7 |
| **V** | Обобщения | 19 | 8 |
| **VI** | Числовые ряды | 15 | 7 |

Перед проведением тестирования экспериментатор объясняет его цель и создает у испытуемых соответствующий настрой с помощью инструкции.

***Инструкция:*** Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для того, чтобы выявить ваши умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от того, что вам приходится выполнять на уроках.

Для выполнения заданий вам понадобятся ручка и бланки, которые мы вам раздадим.

Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед предъявлением каждого набора заданий мы объясним описание этого типа заданий и на примерах покажем способ их решения.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок.

После прочтения инструкции экспериментатор раздает тестовые тетради просит заполнить в них графы, в которые вносятся такие сведения: фамилия, имя учащегося, дата проведения эксперимента, класс, номер школы.Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор предлагает учащимся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем он зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста. Далее уточняет, есть ли вопросы.

Чтобы условия тестирования всегда были одинаковыми, при ответах на вопросы экспериментатору следует просто вновь зачитывать соответствующее место инструкции. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер (чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности).

По истечении времени, отведенного на выполнение I субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых словом

«стоп», предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию следующему субтесту.

В ходе проведения тестирования необходимо контролировать, правильно ли испытуемые переворачивают страницы и выполняют другие требования экспериментатора.

***Примеры заданий:***

***1***. «Осведомлённость». Направлен на выявление информированности учащихся, определяемой внешкольными воздействиями. От испытуемых требуется правильно дополнить предложение, выбрав один ответ из пяти предложенных вариантов. Начальные буквы имени и отчества называются:

а) вензель; б) инициалы; в) автограф; г)индекс; д) анаграмма.

***2.*** «Осведомлённость». Требуется подобрать к данному слову синоним из четырёх вариантов.

Аргумент – а) довод; б) согласие; в) спор; г) фраза.

***3.*** «Аналогии». Выявляются комбинаторные навыки, умения мыслить по аналогии. Испытуемый должен определить характер логико-функциональной связи между парой понятий, а затем к третьему слову подобрать такое, чтобы логико-функциональное отношение между ними было аналогичным использованному в паре.

Числительное: количество = глагол : ?

а) идти; б) действие; в) причастие; г) часть речи; д)спрягать.

***4.*** «Классификации». Определяются навыки абстрагирования, оперирования вербальными понятиями. Из пяти слов испытуемому следует найти одно, которое не подходит к остальным:

а) параллель; б) карта; в) меридиан; г) экватор; д) полюс.

***5.*** «Обобщения». Оцениваются умения выносить суждения, обобщать. Испытуемому нужно для каждой пары слов подобрать обобщающие слова, определив, что между ними общего.

Сердце – артерия \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

***6.*** «Числовые ряды». Выявляются умения находить логические закономерности построения математической информации. Для каждого ряда чисел нужно найти следующий член ряда, поняв правило его построения:

2 3 5 6 8 9….?

***7.*** «Пространственные представления». Исследуется пространственное воображение, комбинаторные умения. От испытуемого требуется определить, из какого сочетания частей можно собрать заданную геометрическую фигуру.

***8.*** «Пространственные представления». Исследуется то же, что и в субтесте 7. Нужно определить, какую объёмную фигуру из четырёх предложенных можно сделать из развёртки.

***Обработка результатов тестирования:***

Показатели теста подвергаются *количественно-качественной* обра­ботке, при этом возможен как индивидуальный, так и групповой ана­лиз (используется в целях сравнения групп испытуемых между собой по тесту в целом или по каждому субтесту) полученных данных. Мы рассмотрим схему количественно-качественного анализа *индивидуальных* результатов тестирования, так как в эксперименте участвовала одна группа испытуемых.

1. Обработка результатов начинается с подсчета количества пра­вильных ответов по каждому субтесту (за исключением субтеста «Обобщения»). Например, если испытуемый в субтесте 1 правильно решил 15 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 15.

Результаты субтеста «Обобщения» оцениваются в зависимости от качества обобщения баллами — 2, 1,0*.* Для обработки следует исполь­зовать специальные таблицы примерных ответов, которые входят в комплект с тестовыми тетрадями. Ответы, оцениваемые двумя балла­ми, приведены в таблицах достаточно полно. Только приведенные от­веты, а также их синонимические замены, можно оценить двумя бал­лами. Важно помнить, что два балла получают только такие ответы, в которых обобщение понятий производится по родовому признаку с указанием его видового отличия (полное обобщение).

Перечень приведенных в таблицах ответов, оцениваемых одним баллом, является менее полным, так как здесь у испытуемых гораздо больше возможностей для выбора. После логического анализа одним баллом можно оценить и ответы, отличающиеся от приведенных в таб­лицах. При этом следует иметь в виду, что один балл получают отве­ты, представляющие собой или широкие категориальные обобщения (обобщения только по родовому признаку), или узкие, частные обоб­щения (указание только видового отличия). Неправильные ответы оце­ниваются в ноль баллов. Примеры ответов, оцениваемых в два, один и ноль баллов, приводятся в нижеприведённой таблице.

**Оценка ответов в заданиях субтеста 5 «Обобщение»**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Задания | 2 балла | 1 балл | 0 баллов |
| 1. Азия-Африка | Части света | Материки, континенты | Страны, экватор, климат |
| 2. Ботаника-зоология | Биология, наука о живой природе | Наука, предмет | Природа |
| 3. Феодализм-капитализм | Общественный строй, социально-экономическая формация | Общество, ступени развития | Классы, история, буржуазия, угнетение |

Максимальное количество баллов, которое может получить уча­щийся при выполнении субтеста «Обобщения», равно 38.

2. Далее все показатели субтестов суммируются; так получается об­щий балл по тесту. Поскольку субтесты имеют разное количество за­даний, то результаты их выполнения переводятся в проценты. Общий балл по тесту также следует представлять в процентном исчислении.

По замыслу тест в полном его составе принимается за норматив умственного развития. С ним сравнивается количество заданий, ре­ально выполненных испытуемым. Максимальное число баллов, кото­рое можно получить по тесту, равно 148. Этот показатель принимает­ся за 100 *%.* Если учащийся получил балл по тесту, равный 74, то это говорит о том, что он выполнил тест только на 50 %. Другими словами, он приблизился к нормативу умственного развития на 50 %.

3. При анализе результатов отдельного ученика глобальные оценки умственного развития типа «лучше», «хуже», «выше», «ниже» мало, что дают для понимания своеобразия его развития. Однако в качестве первого шага для получения самого общего впечатления об учащемся в ШТУР имеются условные шкалы оценок умственного развития. При этом приводятся не возрастные, а образовательно-возрастные грани­цы. Это означает, что оценивается раздельно не умственное развитие 13-, 14-, 15-летних подростков, а развитие семиклассников, восьми­классников, девятиклассников и десятиклассников. Ниже приводится примерная шкала оценки индивидуальных показателей по тесту.

Высокое умственное развитие:

семиклассники — более 54 %;

восьмиклассники — более 65 %;

девятиклассники — более 72 %;

десятиклассники — более 80 %.

Низкое умственное развитие:

семиклассники — менее 21 %;

восьмиклассники — менее 28 %;

девятиклассники — менее 32 %;

десятиклассники — менее 36 %.

4. Оценка умственного развития ученика относительно предложен­ных шкал не является в ШТУР основной, главной. Важно провести бо­лее углубленный анализ результатов для того, чтобы выяснить, какой вклад внес каждый субтест в общий балл по тесту. Другими словами, уместно проанализировать успешность выполнения разных субтестов, что позволит выявить специфику умственного развития учащегося, его индивидуальную структуру. Такая информация может быть получена, например, при сравнении:

а) результатов выполнения субтестов «Осведомленность», с одной стороны, и «Аналогии», «Классификации», «Обобщения», с дру­гой; может быть обнаружено лучшее выполнение субтестов на ос­ведомленность по сравнению с субтестами на выполнение логи­ческих операций и наоборот;

б) результатов выполнения субтестов «Аналогии», «Классифика­ции», «Обобщения» между собой; может быть выявлено отстава­ние или преимущественное развитие одних логических операций по сравнению с другими (например, хуже развито обобщение, лучше — классификации);

в) результаты выполнения вербальных субтестов, с одной стороны, и субтестов на пространственные представления, с другой; может быть выявлено преобладание пространственных показателей над вербальными и наоборот.

5. На основании результатов сравнительного анализа выполнения отдельных субтестов можно графически изобразить индивидуальную структуру умственного развития ученика. Она, например, может иметь вид, где на оси абсцисс обозначены номе­ра субтестов, а на оси ординат — процент выполненных заданий.

Приведенная кривая демонстрирует неравномерность умственного развития школьника: лучше выполнялись задания, выявляющие на­личие общей осведомленности, и хуже — задания, где нужно исполь­зовать мыслительные приемы, помогающие осмыслить полученную информацию, логически ее обработать. Кроме того, одинаково невы­сокий результат получен при выполнении заданий невербального характера (субтест 6 — числовые закономерности и субтесты 7 и 8 -пространственные представления). Среди мыслительных операций наименее сформировано обобщение понятий (субтест 5). Умения мыс­лить по аналогии, а также классифицировать понятия развиты при­мерно одинаково. Выяснение причин неравномерности умственного развития данного ученика потребует обратиться к анализу условий его жизни, методов преподавания, уровня и характера школы и т. п.

1 2 3 4 5 6 7 8

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

6. Поскольку ШТУ Р-2 построен на материале разных учебных цик­лов (общественно-гуманитарном, естественно-научном, физико-мате­матическом), а также включает задания невербального характера, осо­бый интерес представляет такой анализ, который дает возможность выявить у школьника предпочтения при работе с определенным со­держанием.

Например, ученик во всех субтестах более успешно выполнял зада­ния, построенные на физико-математическом материале, по сравне­нию с заданиями общественно-гуманитарного и естественно-научно­го циклов. Это может быть как результатом проявления определенных склонностей к данной области знаний, так и результатом предшеству­ющей подготовки учащегося, полученной вне школы. Возможны и дру­гие причины. Что реально за этим стоит — может показать дополни­тельная информация об учащемся.

Для анализа предметных предпочтений необходимо иметь сведения о том, к какому учебному циклу относится каждое задание субтестов «Аналогии», «Классификации» и «Обобщения». Такие данные для каждого субтеста сведены в специальную таблицу и прилагаются к тестовым тетрадям.

Теперь для того, чтобы выявить успешность выполнения заданий общественно-гуманитарного цикла, необходимо подсчитать число правильных ответов на соответствующие задания в субтестах «Анало­гии», «Классификации», «Обобщения». Далее, просуммировав эти показатели, *найти* процент их выполнения к общему числу заданий этого цикла (максимальный балл для форм А и Б равен 33). Затем так­же по трем субтестам («Аналогии», «Классификации», «Обобщения») произвести аналогичный подсчет процентов выполнения заданий есте­ственно-научного (максимальный балл для форм А и Б — 31) и физико-математического циклов (максимальный балл для форм А и Б — 19). Отдельно подсчитывается процент выполнения заданий на простран­ственные представления (объединенный показатель по двум субтестам); в этом случае максимальный балл для форм А и Б равен 10.

Несмотря на то, что в субтестах «Осведомленность» и «Числовые закономерности» в основном используются знания и умения, получен­ные вне школьной практики, можно порекомендовать включать зада­ния этих субтестов в определенные циклы: «Осведомленность» - в общественно-гуманитарный, «Числовые закономерности» — в фи­зико-математический. Можно предположить, что склонность к обще­ственно-гуманитарным дисциплинам должна обнаруживать себя не только в знаниях понятий из этого учебного цикла и в умении ими оперировать, но и в потребности извлекать информацию из других (внешкольных) источников (книг, журналов, газет, радио, телевиде­ния и т. д.). А это, в свою очередь, формирует широкий кругозор, высокий уровень общей осведомленности. Аналогичным образом склонность к физико-математическому циклу должна обнаруживать себя в умении оперировать как понятиями из этого цикла, так и коли­чественными отношениями (как, например, в субтесте «Числовые за­кономерности»). Поэтому целесообразно баллы, полученные по двум субтестам на «Осведомленность», суммировать с баллами выполнения заданий общественно-гуманитарного цикла (в этом случае максимальный балл для форм А и Б будет равен 73), а баллы, полученные по субтесту «Числовые закономерности», — с баллами физико-математи­ческого цикла (максимальный балл для форм А и Б будет уже равен 34).

Необходимо подчеркнуть, что объединять результаты субтестов «Осведомленность» с результатами выполнения заданий обществен­но-гуманитарного цикла, а результаты выполнения заданий физико-математического цикла с показателем «Числовых закономерностей» можно только тогда, когда в первом случае нет резких различий по выполнению субтестов «Осведомленность», с одной стороны, и субте­стов «Аналогии», «Классификации» и «Обобщения», с другой, а во втором случае — между субтестами, построенными на вербальном ма­териале, и субтестом, построенным на числовом.

7. Предложенная схема обработки результатов тестирования может быть дополнена более скрупулезным качественным анализом, в кото­ром дается психологическая интерпретация выполненных и невыпол­ненных (ошибочно выполненных) заданий.

Так, качественный анализ результатов выполнения субтестов мо­жет дать дополнительный материал следующего содержания:

а) в субтестах на осведомленность — имеются ли различия по уров­ню осведомленности в понятиях, относящихся к разным инфор­мационным сферам (общественно-политической и научно-куль­турной);

б) в субтесте «Аналогии» — какие типы логических связей (вид-род, часть-целое, причина-следствие, порядок следования, рядоположность, противоположности, функциональные отноше­ния) наиболее и наименее отработаны;

в) в субтесте «Классификации» — выполнение каких заданий (со­стоящих только из конкретных понятий, только из абстрактных понятий или из смешанных понятий) вызывает наибольшие или наименьшие затруднения;

г) в субтесте «Обобщения» — какие понятия (абстрактные или кон­кретные) вызывают наибольшие и наименьшие затруднения; по каким признакам (видовым, родовым) проводится обобщение.

Качественный анализ субтестов, позволяющий получить информа­цию о недостатках умственного развития подростка, необходимо про­водить в тех случаях, когда, по мнению психолога, ученик нуждается в специальных коррекционных занятиях. Это дает возможность выбрать такую тактику проведения коррекционной работы, которая в наиболь­шей степени будет учитывать индивидуальные особенности умствен­ного развития школьника и потому даст наилучший результат.