

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-  
педагогический университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет  
Кафедра педагогики и психологии

**Сравнительная характеристика проявлений мотивации  
достижения субъектов учебной деятельности в школе**

Выпускная квалификационная работа

**Допустить к защите**

\_\_\_\_\_  
Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

**Выполнил:** студентка  
П-ПО131 группы  
**Фомина Анна Владимировна**

\_\_\_\_\_  
**Научный руководитель:**  
канд. психол. наук, доцент  
**Жихарева**  
**Елена Васильевна**

**Оценка** \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

\_\_\_\_\_  
**Председатель ГЭК**  
**Скоркина**  
**Татьяна Васильевна**  
Подпись \_\_\_\_\_

**Бийск – 2017**

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>2</b>
<b>Глава 1. Теоретические аспекты проблемы проявления мотивации достижения у школьников .....</b>	<b>5</b>
1.1. Мотивация достижения: понятие, структура и подходы к исследованию .....	5
1.2. Субъекты учебной деятельности: подросток и старшеклассник.....	14
1.3. Особенности организации учебного процесса в школе.....	26
<b>Вывод по главе 1 .....</b>	<b>38</b>
<b>Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей мотивации достижения у подростков и старшеклассников.....</b>	<b>39</b>
2.1. Организация и методы исследования.....	39
2.2. Анализ и описание результатов исследования .....	40
<b>Вывод по главе 2 .....</b>	<b>48</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>49</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>52</b>
<b>Приложение.....</b>	<b>56</b>

## Введение

Сегодня в системе образования все больше усилий прилагается к тому, чтобы максимально развить интеллектуальные способности учеников. И чем раньше к этому приступить, тем выше будут показатели.

Нагрузка в школах с каждым годом возрастает, с образовательной стороны, это благоприятно сказывается на уровне знаний школьников. Но чем взрослее ученик, тем больше требований к нему предъявляют. И к тому времени, когда обычный школьник достигает пубертатного периода, он сталкивается с большими проблемами и конфликтами как внешними, так и внутренними.

Слово «мотив» (от франц. «motif») означает «двигаю» и понимается как побуждение человека к деятельности. В исследованиях психологов мотив определяется как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Совокупность таких побуждений, вызывающих активность субъекта, есть мотивация. Мотивы – обязательный компонент любой деятельности. Типичный признак мотива – множество действий вокруг одного предмета. Мотив может удовлетворяться набором разных действий; с другой стороны, действие может побуждаться разными мотивами. В качестве мотивов могут выступать потребности, интересы, чувства, знания и др. Мотивы осознаются далеко не всегда, потому выделяют два больших класса: мотивы, осознаваемые и мотивы неосознаваемые.

В составе мотивационной сферы выделяют состав потребностей, мотивов и целей. Потребности человека представляют собой желание действовать, потребность требует выполнения действий, в результате которых она удовлетворяется. Самая значимая из этих потребностей – интеллектуальная. По действиям можно судить о потребностях человека. Потребность, как правило, имеет две стороны – процессуальную (действие) и содержательную (нужда). Некоторые потребности могут быть и без нужды. Например, потребность общаться, размышлять, спать и т. д. Человек не

только чего-то желает, но и обозначает свои потребности словом. Таким образом, потребности характеризуются следующими признаками: смыслом (идейным содержанием), содержанием (нужда), процессуальной стороной.

К числу наиболее исследованных типов мотивации является мотивация достижения. Истоки исследований мотивации достижения были заложены в работах Г. Мюррея, предложившего понятие «потребность в достижениях». Последующие работы Дж. Аткинсона, Д. Макклеланда и других зарубежных психологов вывели понятие «мотивация достижения», обозначающее к достижению высоких результатов в различных видах деятельности, на одно из центральных мест в зарубежной психологии личности. С 80-х годов прошлого столетия эта категория стала довольно активно использоваться в отечественных исследованиях личности и мотивации (М.Ш. Магомед-Эминов, А.А. Реан, Д.А. Леонтьев, Т.О. Гордеева и др.). Выступая в качестве относительно стабильной характеристики личности, мотивация достижения в настоящее время часто рассматривается не только как тип мотивации, но и как мотивационное качество личности. В его структуре выделяется два основных элемента: мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи. Исследование особенностей проявления мотивации достижения у подростков и старшеклассников представляется нам особенно актуальным ввиду большого значения данных мотивационных характеристик для объяснения и предсказания индивидуальных различий успешности учебной деятельности.

**Цель исследования:** выявление особенностей мотивации достижения подростков и старшеклассников.

**Объект исследования:** мотивация достижения.

**Предмет исследования:** проявление мотивации достижения субъектов учебной деятельности в школе.

**Гипотеза исследования** строилась на предположении о существовании различий в проявлении мотивации достижения у подростков и старшеклассников.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровни и параметры мотивации достижения у подростков.
3. Исследовать уровни и параметры мотивации достижения у старшеклассников.
4. Определить специфику проявления мотивации достижения у подростков и старшеклассников.

В качестве **методов исследования** использовались: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, эмпирические – тестирование (методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса), статистические – методы количественного и качественного анализа (описание и сравнение данных).

**Экспериментальная база.** Исследование проводилось в МБОУ СОШ №41 города Бийска. Выборку составили учащиеся средних и старших классов в количестве 50 человек.

**Практическая значимость.** Заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности психологической службы школы в рамках консультационной и просветительской работы.

**Апробация и результаты исследования.** Результаты исследования докладывались на заседании педагогического совета МБОУ «СОШ №41» и Пярых Титовских педагогических чтениях «Просветительство в образовании: взаимодействие традиций и новаций».

**Структура работы:** состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, и приложения.

## **Глава 1. Теоретические аспекты проблемы проявления мотивации достижения у школьников**

### **1.1. Мотивация достижения: понятие, структура и подходы к исследованию**

В современной психологии под мотивацией достижения понимают «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»[11].

Такое определение выдвигает в качестве определяющего признака мотивации достижения её направленность на достижение максимально успешных результатов в процессе деятельности. В тех видах деятельности человека, где критерии успешности отсутствуют или не имеют большого значения, мотивация достижения не является актуальной. К примеру, не связанной с мотивацией достижения будет деятельность, направленная на построение межличностных отношений с лежащими в ее основе потребностями в принятии, понимании, уважении.

Известный немецкий психолог, внесший большой вклад в изучение мотивации достижения, Хайнц Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения направлена на решение задач, приводящих к определенным результатам. «Если постановка задачи не позволяет объективно увидеть результат, находится ниже или выше возможностей субъекта, если он не считает эталоны и нормы оценки деятельности обязательными для себя, если задача ему навязана или ее решение происходит без его участия, то о деятельности достижения речь может идти только в ограниченном смысле» [49].

Основным проявлением мотивации достижения является стремление прилагать усилия и достигать максимально возможных результатов в той сфере деятельности, которую субъект считает для себя важной и значимой (В.К. Вилюнас, 2009). В качестве такой деятельности, где обычно наиболее явно проявляется мотивация достижения, могут выступать учебная, спортивная и любая профессиональная деятельность, в том числе деятельность неоплачиваемая, но субъективно для человека являющаяся достиженческой. Хотя сферы деятельности, в которых проявляется мотивация достижения довольно разнообразных и широки, наиболее изучена мотивация достижения в учебной и учебно-профессиональной деятельности, где испытуемыми выступают главным образом школьники и студенты [49].

Исследования мотивации достижения привели к выводу о том, что она является одной из наиболее важных, фундаментальных потребностей человека, лежащей в основе развития его деятельности и личности. В настоящее время среди психологов распространено мнение о том, что потребность в достижении является базовой психологической потребностью, отражающей сущность человека. Различные ситуации, связанные с мотивацией достижения, являются естественными и типичными для учебной и профессиональной деятельности современного человека.

Мотивация, являясь личностной характеристикой, влияет на всю деятельность человека. От особенностей мотивации достижения зависят переживаемые человеком внутренние состояния, характер целеполагания, вариативность, скорость и качество выполнения деятельности [50].

В структуре мотивации достижения обычно выделяют как минимум две составляющих: мотивацию достижения успеха и мотивацию избегания неудачи. Говоря о мотивации достижения успеха, имеют в виду стремление личности к достижению максимально высоких результатов в различных сферах жизнедеятельности, желание добиваться успехов в любой области и при решении каждой задачи. Под мотивом избегания неудачи понимают

относительно стабильное, устойчивое стремление человека избегать неуспешных результатов, неудач в деятельности и общении, избегать негативных оценок своей работы со стороны окружающих [40].

Обращаясь к истории понятия «мотивация достижения», можно отметить, что его истоки связаны с потребностью в достижении, выделенной Генри Мюррем в 1938 году в числе двадцати других базовых потребностей личности. Понятие «мотивация достижения» ввел в психологическую науку в 1950-е годы Дэвид Макклелланд. Вместе со своими коллегами он провел целый ряд исследований мотивации достижения с помощью разработанного для этой цели модифицированного варианта Теста тематической апперцепции, представляющего собой серию стимулирующих воображение испытуемого картинок на достиженческие темы. В результате этих исследований, проведенных преимущественно на мужчинах-американцах, было показано, что проявления мотивации достижения в историях, сочиненных по этим картинкам, предсказывают настойчивость, упорство, готовность к риску и успешность в реальной жизнедеятельности. Начиная с 1960-х годов использование проективных методик, разработанных на основе ТАТ (например, мотивационный тест Хекхаузена и др.) для оценки мотивации достижения стало весьма распространенным [51].

В начале и первой половине двадцатого века в зарубежной психологии преобладали психоаналитические взгляды на природу и проявления мотивации достижения. В соответствии с такими взглядами, основные, наиболее глубокие потребности и мотивы человека формируются в раннем детстве. В частности, мотивация достижения (которая проявляется в стремлении к успеху), в соответствии с идеями психоанализа, выступает результатом невротического внутриличностного конфликта в раннем детстве (эдипова комплекса), когда мальчик, в своем стремлении заслужить любовь матери, старается превзойти во всем своего отца [46]. Неудивительно, что подобные взгляды на источники формирования мотивации достижения не



способствовали раскрытию реальных возможностей формирования и развития этих черт не в раннем возрасте, а у более старших детей и подростков.

Д.Аткинсоном и Д.Макклелландом в середине XXвека было введено представление о сложной структуре мотивации достижения, состоящей из двух противоположных потребностно-мотивационных тенденций. Эти две базовые составляющие мотивации достижения представляют собой стремление к успеху и стремление к избеганию неудачи. Если у ребенка преобладает стремление к успеху, то это свидетельствует высокой мотивации достижения; для низкого уровня мотивации достижения, напротив, характерно преобладание стремления к избеганию неудач.

Как показывают исследования, лица с преобладающим стремлением к успеху отдают предпочтение задачам среднего уровня трудности, потому что предпочитают умеренный и разумный риск, в то время как лица с преобладающим стремлением избежать неудачи склонны предпочитать либо очень простые задачи (гарантирующие успех), либо заведомо трудные (в этом случае неудача не наносит ущерба самооценке). Мотивация достижения отражает, в какой мере человеку свойственно стремление к повышению уровня притязаний и развитию своих возможностей [14].

Американский ученый Д. Макклелланд полагал, что потребность в достижении «является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства». Описывая особенности лиц с высокой мотивацией достижения, он выделяет следующие характерные для них черты:

- 1) такие люди более склонны работать в условиях максимальной активации мотивации достижения в зоне среднего уровня сложности целей и задач;
- 2) люди с высокой мотивацией достижения с готовностью принимают на себя всю ответственность за процесс и результат деятельности в тех

ситуациях, когда результат зависит в основном от их усилий, а не от случайности при относительно низком или умеренном уровне риска;

3) они склонны отдавать предпочтение точной и адекватной обратной связи относительно результатов своей деятельности, не принимая лестные, но поверхностные оценки;

4) люди с высокой мотивацией достижения проявляют стремление к поиску максимально эффективных, творческих, необычных способов решения задач, они достаточно креативны и демонстрируют творческий подход при решении любых задач.

5) людям с высокой мотивацией достижения свойственно возвращаться к прерванным, незаконченным делам и нерешенным задачам с целью их завершения.

К числу характерных особенностей мотивации достижения Д. Макклелланд относил следующие:

1) Любая деятельность человека, ориентированная на достижение результатов, предоставляет две основные возможности: добиться успеха и потерпеть неудачу. Людям, у которых высокая выраженность мотивации достижения свойственно в подобных видах деятельности и ситуациях ориентироваться исключительно на достижение успехов.

2) В наибольшей мере мотивация достижения реализуется в тех ситуациях, которые связаны возможности для совершенствования и саморазвития в ходе решения задач и осуществления деятельности. При этом существенным является оптимальный, умеренно высокий, но реалистичный уровень трудности целей и задач.

3) Мотивация достижения ориентирует человека на достижение высоких результатов и реализацию сложных целей. Вместе с тем, цели у мотивированных на достижение людей не являются ригидными, фиксированными. В процессе деятельности значимые цели, отражающие

существенные параметры будущего результата, постоянно уточняются и изменяются в соответствии с меняющимися условиями [45].

Д. Макклелланд считал, что мотивация достижения предпринимателей является весьма существенным психологическим фактором в общественной жизни и экономическом развитии. По его мнению, подтверждающемуся результатами эмпирических исследований, экономическое развитие различных стран довольно тесно коррелирует со средним уровнем мотивации достижения, который показывают предприниматели, работающие в той или иной стране [50].

Мотивация достижения выступает не только в качестве важнейшего условия успеха в трудовой и учебной деятельности, но и по-видимому играет значительную роль в самоактуализации личности [32].

Исходя из таких идей, зарубежными психологами было выдвинуто предположение о том, что способствовать ускорению экономического роста и развития страны, отрасли, региона можно не только за счет использования экономических условий и факторов, но и путем создания условий для развития и проявления мотивации достижения граждан. Именно высокой мотивацией достижения, по мнению последователей Макклелланда, в значительной мере объясняются большие экономические успехи стран западной цивилизации. На основе этого подхода во второй половине XX столетия были разработаны специальные мероприятия для развития мотивации достижения будущих бизнесменов. Впоследствии подобные идеи были апробированы в ходе мотивационных тренингов в нескольких развивающихся странах, причем результаты такой психологической работы рассматриваются в качестве обнадеживающих и позитивных [12].

Исследования, продолжающие развитие этого подхода, показывают, что существуют определенные социокультурные различия в мотивации достижения. Высокий средний уровень мотивации достижения в некоторой стране, как правило, отражается в существенно более быстром и успешном

развитии экономики. Результаты такого рода исследований стимулировали к изучению структуры мотивации достижения, её факторов и проявлений. В результате было выявлено, что в структуре мотивации достижения можно выделить три составляющих, которые выступают как своего рода виды направленности личности в деятельности: стремление к мастерству (ориентация в трудной работе на свой внутренний стандарт качества), к соперничеству (стремление к состязанию и лидерству), к работе (удовольствие от хорошо выполненной тяжелой работы) [47]. Действительно, перечисленные компоненты мотивации достижения достаточно явно перекликаются с известными подходами к анализу типов направленности личности.

Важным этапом развития представлений о мотивации достижении оказался период развития когнитивных теорий мотивации во второй половине XXвека, когда в психологию мотивации пришли такие когнитивные категории как локус контроля, атрибуции, воспринимаемый контроль, самооэффективность[13].

Целый ряд психологических концепций и теорий когнитивной ориентации оказал существенное влияние на представления о природе мотивации достижения.

Одним из когнитивных понятий, оказавших влияние на представления о мотивации достижении, стал локус контроля (Дж. Роттер). Под локусом контроля понимается локализация предполагаемых причин, которыми субъект склонен объяснять собственную деятельность и поведение, а также поведение других людей. Роттером был описан интернальный (внутренний) локус контроля, которому свойственно искать причины поведения и ответственности в собственной личности, в себе; и экстернальный (внешний) локус контроля, при котором локализация причин и ответственности помещается субъектом вне собственной личности. В последнем случае причины происходящих с человеком событий связываются со средовыми

воздействиями, влияниями других людей, судьбой и т.д. [6].

Близким к этому понятию является предложенное Б. Вайнером, понятие атрибуции, под которым понимается приписывание причин происходящих с субъектом событий тем или иным событиям или явлениям. На основе идей Дж. Роттера и Б. Вайнера, а также опираясь на свои исследования выученной беспомощности М. Селигман описал атрибутивные стили, сочетающиеся с высокой мотивацией успеха и с высокой мотивацией избегания неудачи. Так, согласно М. Селигману, люди, ориентированные на избегание неудачи склонны объяснять причины своих неудач стабильными, глобальными причинами, связанными с их личностью, в то время как свои успехи они объясняют причинами временного и конкретного характера, которые не связаны с их личностью или усилиями. Полностью противоположный стиль объяснения характерен для тех, кто ориентирован на достижение успеха [29].

Обобщение исторического обзора исследований мотивации достижения в зарубежной психологии позволяет сделать вывод о том, что к настоящему времени сложилось, как минимум, три основных мотивационных вектора, определяющих в значительной мере характер и проявления мотивации достижения. Во-первых, это субъективные представления человека о возможности или вероятности успеха и уровне трудности цели, которую он преследует. Во-вторых, речь идет об уровне субъективной значимости цели и связанном с ней стремлении укрепить и повысить самооценку за счет достижения значимой цели. Наконец, в-третьих речь идет о склонности человека к тому или иному способу атрибуции своих успехов или неудач, проявляющемуся в приписывании ответственности внешним, неконтролируемым или внутренним, контролируемым причинам.

Переходя к исследованиям мотивации достижения в отечественной психологии, можно отметить, что данное понятие появилось у нас в стране

позже, чем за рубежом. Исследования мотивации достижения проводились зачастую с опорой на иные теоретические подходы и концепции [4]. В частности, близкие идеи развивались в связи с исследованиями уровня притязаний, под которым обычно понимается уровень трудности цели и задачи, которые ставит перед собой человек. Понятие уровня притязаний было введено в психологии американским психологом немецкого происхождения К. Левиным, который уделял большое внимание вопросам взаимодействия личности и среды в «психологическом поле». Отечественные исследования уровня притязаний были начаты И.М. Палеем и В.К. Гербачевским, которые обнаружили, что у лиц, склонных к тревожности, уровень притязаний в целом является более адекватным и соответствующим их интеллектуальному уровню [27].

Как было показано В.К. Гербачевским, основным фактором, определяющим изменения уровня притязаний, выступает предшествующий опыт успехов и неудач. Кроме того, в известной мере уровень притязаний личности зависит и от результатов сравнения своих достижений с типичными для других людей достижениями, с теми результатами, которых добиваются представители референтной для человека группы, коллектива. Существенное влияние на уровень притязаний личности оказывают также его самооценка и некоторые особенности личности. Например, лица с неврастеническими чертами зачастую ставят относительно высокие цели и трудные задачи, в то время как лица с истерическими чертами характера склонны к постановке задач и целей с минимально возможным уровнем трудности. Важным результатом этих исследований стал вывод о том, что наибольшая эффективность деятельности достигается при оптимальном уровне притязаний и мотивации, в то время как чересчур высокий уровень, также как и чересчур низкий препятствуют достижению успеха [27].

Ещё одно направление исследований мотивации достижения в отечественной психологии связано с работами М.Ш. Магомед-Эминова, в

которых он развивает системно-динамическую модель мотивации. Он определяет мотивацию достижения как функциональную систему интегрированных воедино аффективных и когнитивных процессов, регулирующих процесс деятельности в ситуации достижения по всему ходу её осуществления. В исследованиях данного автора были выделены и описаны структурные компоненты, выполняющие специфические функции в процессе мотивационной регуляции деятельности. К числу таких структурных компонентов мотивации достижения М.Ш. Магомед-Эминов относит, во-первых, мотивацию актуализации, связанную с побуждением к деятельности и её запуском, мотивация селекции (процессы выбора цели и соответствующего ей действия. Второй компонент мотивации достижения - мотивация реализации, которая выполняет функцию регуляции действий и контроля реализации намерения. Третьим основным компонентом, описанным М.Ш. Магомед-Эминовым, является мотивация постреализации, обеспечивающая процессы, направленные на завершение действия или переключение с одного действия на другое [29].

**Таким образом,** у человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха: мотив достижения успеха и мотив избегания неудач. В основе этих мотивов лежат различные когнитивные структуры, связанные с привычным способом объяснения своих успехов и неудач, ожиданиями человека, основанными на его прошлом опыте, оценке вероятности достижения цели и субъективной оценке её значимости. Успешность любой деятельности, связанной с достижением успешных результатов, во многом зависит от того, доминирует у него мотивация достижения успеха или мотивация избегания неудач.

### **1.2 Субъекты учебной деятельности: подросток и старшеклассник**

В среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10-11 до 14-15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной

учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полезной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться общественно значимым [16]. Он учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости».

Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Один из ведущих исследователей подростничества Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что социальное созревание человека, структурирование его самопознания и самоопределения как активно действующего субъекта определяется трансформацией общей позиции «Я по отношению к обществу» на две приходящие на смену друг другу позиции «Я в обществе» и «Я и общество» [31]. При этом существенно, что подростничество, как и другие возрастные периоды, неоднородно, стадийно. В этом периоде Д.И. Фельдштейн выделяет три стадии: локально-капризную (10-11 лет), когда обострена потребность в признании взрослых; «право-значимую» (12-13 лет), характеризующуюся потребностью в общественном признании, в социально одобряемой полезной деятельности, что выражается в речевой форме «я тоже имею право, я могу, я должен»; «утверждающе-действенную» (14-15 лет), когда доминирует готовность проявить себя, применить свои силы [9]. Как отмечает В.А. Караковский, младшему подростку особенно присущи потребность в достойном



положении в коллективе сверстников и семье; стремление обзавестись верным другом; стремление избежать изоляции, как в классе, так и в малом коллективе; повышенный интерес к вопросу о «соотношении сил» в классе; стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского; отсутствие авторитета возраста; отвращение к необоснованным запретам; восприимчивость к промахам учителей; переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем; отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция предаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т.д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью в суждениях (до грубости). К концу периода подросткового возраста учащиеся начинают осознавать необходимость самостоятельного выбора дальнейшей программы образования, что предполагает сформированность достаточно устойчивых интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно полезной деятельности [26].

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

знакомой, и последующая интеграция в нее – это сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для подростка. Найти себя в себе и в других – основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность этого возраста.

Его главная ценность – система отношений со сверстниками, взрослыми, подражание осознаваемому или бессознательно следуемому «идеалу», устремленность в будущее (недооценка настоящего). Отстаивая свою самостоятельность, подросток формирует и развивает на основе рефлексии свое самосознание, образ «Я», соотношение реального и идеального «Я». На основе интеллектуализации психических процессов происходит их качественное изменение по линии все большей произвольности, опосредованности [21].

Эта эпоха отрочества соотносится с макрофазой индивидуализации, которая, по А.В. Петровскому, «характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. В максимальной степени реализуя в связи с этим способность быть идеально представленным в своих приятелях, подросток мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (начитанность, спортивные успехи, «бывалость» в отношениях между полами, смелость, граничащая с бравадой, особая манера в танцах и т.д.), интенсифицирует поиск в референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию»[23]. В это же время реализуются все три микрофазы – адаптация, индивидуализация и интеграция.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности – ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к

«исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. Именно поэтому педагогическая психология подчеркивает важность реализации всех активизирующих интеллектуальную деятельность подростка принципов обучения: его проблематизацию, диалогизацию; индивидуализацию, активно-действенные формы организации усвоения. Содержание учебной деятельности должно включаться в общий социокультурный контекст современной литературы, музыки, живописи, танца, как и в современные условия общественно-экономических, жизненно-бытовых отношений [25].

Показательно для подросткового возраста и отношение к авторитету. Если в младшем школьном возрасте авторитет учителя не менее значим, чем авторитет семьи, то для подростка проблема авторитета взрослого не самоочевидна. С одной стороны, позиция подростка «я – взрослый» как бы противопоставляет его взрослому, с другой – их авторитет остается важным фактором его жизни. Сохранению авторитета взрослого (учителя) способствует следующее: «1) неизменность общественного положения подростка, он был и остается учеником, школьником; 2) его полная материальная зависимость от родителей, которые наряду с учителями выступают в роли воспитателя; 4) отсутствие у подростка умения... действовать самостоятельно» [16].

Подросток как субъект учебной деятельности специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я»-концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для

себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. При ориентации на учение подросток переходит в статус старшего школьника. Старший школьник как субъект учебной деятельности – это человек, сделавший выбор (или подчинившийся выбору референтного для него окружения) продолжить учение. Именно это определяет его специфику как субъекта.

Учебная мотивация у подростка уже представляет собой единство познавательных мотивов и мотивов достижения успехов. Учебная деятельность включается в его общую активность, направленную на вхождение в общество, усвоение норм, ценностей и способов поведения. Поэтому содержание учебного материала для подростков обязательно должно отражать общий контекст современности: мировой культуры, общественно-экономических и жизненно-бытовых отношений. Если подросток не будет чувствовать связи преподаваемого предмета с реальной жизнью, он, скорее всего, усомнится в его необходимости лично для себя и не станет прикладывать заметных усилий для его усвоения [9].

Меняется и отношение подростка к получаемым отметкам и вообще к успеваемости: если в начальной школе успеваемость была главным критерием успешности сверстника и ценности его личности, то в средних классах учащиеся уже в состоянии оценить личностные качества друг друга и свои собственные безотносительно учебной успеваемости. Сама успеваемость может снизиться как по «любимым», так и по «нелюбимым» предметам не только в силу изменения эмоционального отношения к отметкам и снижения их субъективной значимости, но и потому, что у подростков появляется множество новых увлечений, конкурирующих с учебой и оставляющих на нее все меньше времени.

У подростка изменяется и отношение к авторитету взрослых. Сама по себе позиция взрослого как учителя теперь вовсе не означает безоговорочного принятия его авторитета. У подростка авторитет надо заслужить, хотя авторитет взрослых еще долгое время остается реальным фактором в его жизни, ведь он остается школьником, находящимся на иждивении родителей, и у него еще недостаточно развиты личностные качества, позволяющие жить и действовать самостоятельно.

Уже в середине среднего школьного возраста большинство подростков сталкиваются с проблемой принятия решения о форме продолжения своего образования, поскольку профильная специализация классов в наши дни начинается, как правило, с восьмого класса. Поэтому к данному возрасту подросткам необходимо определиться в предпочтении учебных предметов того или иного цикла (физико-математического, естественнонаучного или гуманитарного). Это подразумевает достаточную сформированность к 13-летнему возрасту системы устойчивых интересов и предпочтений. Кроме учебных интересов, подростки уже заметно отличаются друг от друга по ценностным ориентациям. Они могут в большей степени ориентироваться на ценности учения, трудовой деятельности, общественной занятости, межличностных отношений, материального благополучия, духовного развития и др. Эти ориентации определяют решения подростка о дальнейшей форме своего образования. При ориентации преимущественно на ценности учения подросток переходит в статус старшего школьника [19].

Старшеклассник (период ранней юности с 14-15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учебные заведения – гимназии, колледжи, училища. Эту ситуацию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое главное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и

направляется учебным заведением. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается с стремлением к автономии, правом быть самим собой. Как подчеркивает И.С. Кон, «современная психология ставит вопрос об автономии выросших детей конкретно, разграничивая поведенческую автономию (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых» [43]. Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения. Дружба представляет для юношей и девушек одну из важнейших форм отношений, часто дополняясь, а иногда заменяясь всем многообразием отношений любви. «Неформальные взаимоотношения старшеклассников приобретают все большую ценность», отмечает М.Ю. Кондратьев, они «играют роль своего рода испытательного «полигона», на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика будущей «взрослой» жизни» [10].

В этот период старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, как врач, педагог, исследователь, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему увлеченные люди 15-17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения, которое наиболее тесно связано с типом учебного заведения [37].

Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении (Л.И. Божович) не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорированию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественнонаучного. «Мне математика не интересна, я не буду заниматься математикой, физикой никогда, я люблю историю, и это то, что мне понадобится при продолжении учебы», – часто утверждают старшеклассники. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но, с другой – это невыполнение требований общей образовательной программы учебного заведения, основа недовольства и претензий со стороны учителей, родителей, почва для конфликтов. «В целом такая установка более «взрослая», но нередко при этом проявляется довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценка гуманитарных дисциплин, так как они «в дальнейшем не понадобятся» [3].

Определенность выбора профессии и его устойчивость рассматриваются М.Р. Гинзбургом как два параметра «определенности будущего», которая в свою очередь является одним из основных показателей, характеризующих смысловое будущее старшеклассника. Второй показатель – «валентность» – объединяет ценностную насыщенность эмоциональной привлекательности и активности смыслового будущего [15].

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, в которой он находится, характеризуется качественно новым содержанием этой деятельности. Во-первых, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в имеющих личностную смысловую ценность учебных предметах появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно

меняется по структуре, ибо для старшеклассника сама учебная деятельность – средство реализации жизненных планов будущего. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует немногих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, т.е. тем, на что она направлена, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации. Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умение принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника [18].

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника (Д.И. Фельдштейн). Она сама становится средством реализации этих планов, все более явно «уходя» от положения ведущей деятельности. Существенно, что если для подростка авторитеты учителя и родителей как бы уравниваются, дополняясь авторитетом сверстников, то для старшеклассника авторитет отдельного учителя-предметника дифференцируется от авторитета школы. Возрастает авторитет родителей, которые участвуют в личностном самоопределении старшеклассника.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентации, явно



выраженные профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания. Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Как свидетельствуют данные массированного социологического исследования В.С. Собкина, старшие школьники (москвичи конца XX века) включены в общественную жизнь страны, они «моделируют все пространство корневых вопросов политической дискуссии и, по сути, все пространство представленных позиций» [16]. Вместе с тем автор подчеркивает обусловленность политических и ценностных ориентации старших школьников их социально-стартовым положением в обществе, экономическим и образовательным статусом их семей.

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени как бы подчиняет учебную деятельность более важной цели – будущей профессиональной или профессионально ориентированной деятельности. Само ценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте [26].

Старшеклассник сознательно задумывается над выбором профессии и, как правило, стремится принимать решение об этом сам. Данное жизненное обстоятельство в наибольшей степени определяет характер его учебной

деятельности: она становится учебно-профессиональной. Это проявляется в выборе учебного заведения, классов с углубленной подготовкой по необходимым предметам, предпочтении и игнорировании учебных предметов того или иного цикла. Последнее определяется уже не тем, что предмет «нравится» или не «нравится», как в подростковом возрасте, а тем, «нужен» он или «не нужен». В первую очередь старшеклассники уделяют внимание тем предметам, экзамены по которым придется сдавать при поступлении в выбранный вуз. У них меняется учебная мотивация, поскольку сама учебная деятельность в школе важна уже не сама по себе, а как средство реализации жизненных планов на будущее [31].

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства старшеклассников становится ориентация на результат – получение конкретных необходимых знаний; направленность учения на освоение знаний вообще, безотносительно их необходимости, характеризует в этом возрасте очень немногих. Соответственно, вновь меняется отношение к учебной успеваемости: она тоже выступает в качестве такого средства. Для старшеклассника полученная по «нужному» предмету отметка является показателем уровня имеющихся у него знаний и может сыграть свою роль при дальнейшем поступлении в вуз, поэтому учащиеся старших классов вновь начинают обращать особое внимание на получаемые отметки.

Основными предметами учебной деятельности старшеклассников являются организация и систематизация своего индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации, а также развитие самостоятельности и творческого подхода к решению учебных задач. В целом можно сказать, что старшеклассник учится не ради самого учения, а для чего-то более значимого, только ожидаемого в будущем.

Авторитет учителя для старшеклассника приобретает несколько иные свойства, чем для подростка: старшеклассник может считать, что он уже взрослый, «перерос» школу и ее требования, авторитет школы вообще может

упасть до минимума. Но это не определяет для него уровень авторитета каждого учителя-предметника как специалиста и личности. Любой учитель может оказаться для старшеклассника авторитетным лицом, мнение которого для него ценно [9].

На основе стремления старшеклассника к самостоятельности у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные перспективы, формируется уровень притязаний. Правильная организация учебно-профессиональной деятельности во многом определяет становление выпускника школы как субъекта будущей трудовой деятельности.

**Таким образом,** в среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10-11 до 14-15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в контексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости». Старшеклассник (период ранней юности с 14-15 до 17 лет). Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания.

### **1.3 Особенности организации учебного процесса в школе**

Организация образовательного процесса в школе осуществляется в соответствии с Законом РФ «Об образовании», образовательными

программами и расписанием занятий. С учетом потребностей и возможностей учащихся образовательные программы могут осваиваться в следующих формах: очной, заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования. Обучение и воспитание в школе ведутся на русском языке.

Важнейшим документом, на который опирается деятельность образовательного учреждения, является программа Развития школы, которая ориентирована на обучение, воспитание и развитие личности обучающегося, способного к самоопределению и самореализации, самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности с учётом их индивидуальных (возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных) особенностей. Целью программы развития является создание условий, обеспечивающих высокое качество образования выпускников, эффективная реализация высоких образовательных запросов общества, подготовка успешных выпускников как результат обеспечения личностного роста и развития обучающихся [7].

Одной из первых форм организации обучения выступает индивидуальная форма, которая предполагает работу педагога с обучаемым. Эта форма обучения практиковалась и практикуется в семейном воспитании среди зажиточных слоев общества в виде гувернерства. Сейчас индивидуальное обучение служит формой дополнительной работы чаще с нуждающимися в особой помощи обучаемыми, реже с категорией наиболее одаренных учащихся.

Поскольку индивидуальная форма обучения неэкономична и непригодна для массового образования, то она постепенно заменялась индивидуально-групповой, когда ученики разного возраста, уровня подготовленности собирались в одном месте и один учитель, поочередно

работая с каждым и давая им задания, мог обучать группу учащихся, хотя по сути это была совмещенная по месту и времени та же индивидуальная форма работы [15].

Концепция классно-урочной системы обучения была обоснована в XVII веке великим чешским педагогом-гуманистом Я.А. Коменским, этой системе присуще следующее:

- в классы (группы) входят учащиеся примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности. Педагог работает со всем классом (фронтально) либо с группами внутри класса, давая им разные задания;
- основной формой обучения является урок (40-45 минут) или лекция (семинар) в вузе (100-120 минут), т.е. отрезок обучения, представляющий относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса;
- все содержание образования делится на отдельные предметы;
- весь период обучения разделен на учебные годы (курсы), четверти (семестры), учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию;
- педагог осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение.

Достоинства классно-урочной системы: четкая организация и упорядоченность учебного процесса, экономичность, организующая и воспитывающая роль педагога, взаимодействие учащихся и возможность коллективных способов работы. К недостаткам относятся: ограниченные возможности индивидуального подхода, ориентация на «среднего» ученика, работа в едином темпе, преимущественно вербальный (словесный) характер деятельности [22].

Были многочисленны попытки преодолеть данные недостатки: введение метода «учебных единиц», когда в основе организации был не урок, а тема – учебная единица; бригадный метод – групповая организация

выполнения задания; метод работы учащихся в учебных парах, как вариант взаимного обучения учащимися друг друга после инструктажа педагогом и т.д.

Однако классно-урочная система обучения продолжает оставаться основной, хотя и дополняется другими организационными формами: практикумами, деловыми играми, домашней работой учащихся.

Урок как основная структурная единица обучения учебного процесса в школе характеризуется постоянным составом обучаемых групп, относительно стабильным составом педагогов, предметной системой обучения и относительной структурной законченностью определенного цикла обучения (проверка пройденного, изучение нового, упражнения, контроль усвоения). Несмотря на неоспоримые преимущества коллективного обучения, уроку присущи и серьезные внутренние противоречия. Первое противоречие – между коллективным способом организации обучения и индивидуальным характером восприятия. Это противоречие заставляет искать усредненные варианты обучения и использовать консультации, дифференцированные задания и т.д. как компенсирующие способы работы с наиболее слабыми и наиболее сильными учениками [24].

Второе противоречие – между регулярностью прямой (от учителя к ученику) и нерегулярностью, эпизодичностью обратной (от ученика к учителю) связи. В силу этого снижается управляемость учебным процессом, увеличивается число педагогических просчетов, прежде всего непопаданий в «зону ближайшего развития» ученика.

Третье противоречие – между задачами развития разносторонней активности, в т.ч. подготовкой ученика к реальной жизни, к включению его в трудовую деятельность, и преимущественно вербальным характером обучения. Коллективное обучение мало способствует формированию практической преобразующей деятельности.

Четвертое противоречие – между реальным объемом конкретного учебного материала, времени, необходимого для его изучения, и временными рамками урока. Для преодоления этого противоречия используются, например, сдвоенные уроки [33].

Чтобы урок был эффективен, педагог должен находить способы разрешения его противоречий. Однако всякий раз, когда ставилась задача замены урока иными формами обучения, находились внутренние резервы совершенствовании классно-урочной системы обучения. К путям обновления этой формы обучения, имеющей 350-летнюю историю, относят:

- углубленное понимание целей урока. В системе урока задаются и решаются образовательные (овладение конкретным учебным материалом), развивающие (формирование и развитие способностей и иных качеств личности) и воспитывающие (формирование ценностей и отношений) задачи;
  - совершенствование средств и способов организации деятельности учащихся на уроке на основе современного понимания сущности и характера обучения (постепенное развитие и нарастание самостоятельности, активности учащихся; усиление удельного веса практических работ в структуре самого урока; преодоление ориентации на «среднего ученика», предоставление возможности выбора индивидуального способа изучения материала на уроке и в последующей домашней работе);
  - поиск гибкой и вариативной структуры и расширение типологии урока.
- Традиционно урок сложился как четырехэлементная система: проверка домашнего задания или опрос, объяснение или изучение нового, закрепление и упражнения, задание на дом. Однако нередко бывает целесообразным сосредоточиться лишь на одном из них. Уже давно вошли в жизнь урок-лекция, урок-путешествие, урок-диспут и др. Практикуется, наряду с фронтальной, групповая, индивидуальная (по разным заданиям или на основе разных инструкций) работа с учащимися [36].

К другим формам организации в школе относятся экскурсии, консультации, дополнительные занятия, домашняя подготовка.

Экскурсии могут быть предметными и межпредметными (комплексными). По тематике они могут носить историко-краеведческий (экскурсии в музей), художественно-образовательный (картинная галерея, памятники архитектуры), производственный (предприятие), экономико-правовой характер (органы власти). Результаты экскурсии обязательно используются в дальнейшем обучении. Консультация используется для проработки неясных или трудных для учащихся вопросов. Дополнительные занятия проводятся для групп учащихся, нуждающихся в помощи или тренировке, но они строго регламентируются, чтобы избежать увеличения учебных нагрузок. Домашняя подготовка учащихся должна не подменять, а завершать работу, выполненную в классе. Домашнее задание дозируется по времени (от 1-го часа в начальных до 3-х часов в выпускных классах), оно должно быть хорошо объяснено и, как правило, не требует помощи со стороны взрослых [40].

Одним из главных процессов, составляющих целостный педагогический процесс, является процесс обучения (учебный процесс). Это очень сложный процесс объективной действительности, уступающий, только процессам воспитания и развития, составной частью которых он является. В современной педагогике обучение характеризуется как вид познавательной деятельности человека. Учащийся в школе на каждом уроке в любом классе изучает общественно-исторический опыт человечества, познает окружающий мир. У него формируются умения и навыки, связанные с учебной деятельностью.

Процесс обучения - прежде всего процесс познания учащимся окружающего мира. Ребенок не может самостоятельно усвоить научную систему знаний, если его этому не обучать. Процесс обучения дает возможность в индивидуальном развитии усвоить закономерности,



приобретенные человечеством в течение многих лет. Поэтому главным в обучении становится учебный материал, учебная книга, учебник, в котором моделируется, фиксируется опыт человечества. Обучение представляет собой совместную деятельность учителя и учащихся, носит двусторонний характер. Благодаря деятельности учителя обучение осуществляется на основе разработанных целей, содержания и программ и учение становится управляемым процессом, приводит к желаемым результатам [44].

При организации учебного процесса большую роль играет соблюдение режима дня.

Режим дня – это четкий распорядок жизни в течение суток, предусматривающий чередование бодрствования и сна, а также рациональную организацию различных видов деятельности. Правильный, соответствующий возрастным возможностям ребенка режим укрепляет здоровье, обеспечивает работоспособность, успешное осуществление разнообразных видов деятельности.

Почему же необходимо четкое соблюдение режима дня? Воспитание здорового ребенка, всестороннее развитие его психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями неразрывно связано с разработкой рационального режима дня и гигиенической регламентацией различных сторон жизнедеятельности школьника. Деятельность является основным фактором развития растущего организма ребенка [48].

Рациональный режим предполагает соответствие его содержания, организации и построения определенным гигиеническим принципам. Эти принципы обоснованы законами высшей нервной деятельности человека, анатома – физиологическими особенностями и психологическими возможностями растущего организма.

Высшая нервная деятельность детей характеризуется все еще легкой истощаемостью клеток коры головного мозга, определенной

неустойчивостью нервных процессов. Хорошая работоспособность в течении дня обеспечивается разнообразием видов деятельности и их чередованием. С физиологических позиций это объясняется способностью коры головного мозга одновременно работать и отдыхать. В каждый отдельный момент работает не вся ее поверхность, а отдельные участки, именно те, которые ведают данной деятельностью (поле оптимальной возбудимости). Остальные области коры в это время находятся в состоянии покоя. При изменении характера занятий поле оптимальной возбудимости перемещаются и создаются условия для отдыха ранее функционировавших участков коры головного мозга. Все физиологические процессы в организме, имея свой биологический ритм, подчиняются единому суточному ритму – смене дня и ночи. В течении суток активность и работоспособность ребенка не одинаковы. Подъем активности и работоспособности отмечается от 8 до 12ч и от 16 до 18ч., а период минимальной работоспособности приходится на 14 – 16 ч. Поэтому занятия, вызывающие выраженное утомление учащихся, необходимо планировать в первой половине дня, т.е. в часы оптимальной работоспособности. Работоспособность неоднозначна и на протяжении недели. В понедельник она невысока. Это можно объяснить адаптацией ребенка к режиму школы после двухдневного пребывания в домашних условиях, когда в большинстве случаев привычный режим существенно меняется. Наилучшие показатели работоспособности отмечаются во вторник и среду, а начиная с четверга, она вновь ухудшается, достигая самых низких характеристик в пятницу и субботу. Следовательно, к концу недели, происходит постепенное и неуклонное нарастание утомления. В известной мере это обусловлено большой продолжительностью малоподвижного состояния детей, занятых спокойными играми, хозяйственно – бытовым трудом, учебной работой. В общей сложности 75 – 80% времени пребывания в школе приходится на малоподвижную деятельность, между тем как ребенку присуща потребность в активных движениях. Увеличения

двигательного компонента и рациональное (с учетом динамики работоспособности) распределение в течение недели занятий, особенно утомительных для детей, можно отнести к числу мер по предупреждению утомления. Ребенок, с раннего детства привыкший жить по режиму, охотно его выполняет. Ему не приходит в голову, что можно отказаться идти спать, когда наступило время. Если он в 9 ч. вечера лег и не позднее чем через полчаса крепко уснул, то утром его не приходится будить – он сам просыпается бодрым, веселым. У ребенка имеется достаточно времени, чтобы спокойно одеться, и родителям не приходится поторапливать его и выражать недовольство по поводу его медлительности. Днем они не тратят время на многократные приглашения, уговоры сесть за стол, или пойти погулять. День в семье начинается и кончается спокойно, все конфликтные ситуации, связанные с соблюдением режима, исключены. Если изо дня в день повторяется ритм в часах приема пищи, сна, прогулок, разных видов деятельности, то это благоприятно влияет на состояние нервной системы и на то, как протекают все физиологические процессы в организме. Дома режим не всегда соблюдается. Замечено, что отсутствие правильного режима дня в выходные дни отражается на состоянии ребенка в школе в понедельник: чувствуется некоторая утомленность, вялость (или, напротив, повышенная возбудимость), ребенок склонен значительно больше поспать днем, чем в остальные дни [37].

Нельзя забывать, что ребенок все еще нуждается в более продолжительном сне, чем взрослый человек. Особенности сна ребенка в большой мере определяются условиями воспитания. Необходимость идти спать порою воспринимается как неприятность, ребенок просит разрешения еще поиграть, посмотреть телевизор. Получив отказ, он в плохом настроении идет умываться, раздеваться, долго возится, не засыпает, а утром приходится будить, лишая части необходимого отдыха. Систематическое недосыпание отрицательно сказывается на настроении ребенка, приводит к

возникновению у него капризов, негативно отражается на состоянии центральной нервной системы. Поэтому очень важно, используя соответствующие педагогические и гигиенические средства, укреплять потребность ребенка в сне, вызывать чувство удовольствия при укладывании, приучать быстро засыпать без всяких дополнительных воздействий. Какие же средства способствуют решению этих задач? Прежде всего, воспитанная еще в раннем детстве привычка выполнять режим [19].

Рациональный (оптимальный) режим дня – это организация всех видов деятельности и отдыха в соответствии с возрастными психофизиологическими особенностями и возможностями детского организма.

Оптимальный дифференцированный оздоровительный режим – это регулярно повторяющаяся деятельность, но не инертная, монотонная, а динамическая, изменяющаяся в зависимости от воздействия среды [20].

Признаками высокой работоспособности ребенка могут быть:

- желание ребенка работать самостоятельно;
- умение концентрировать внимание;
- умение принимать, удерживать и добиваться поставленной цели.

Признаки правильно составленного режима дня:

1. Отсутствие у ребенка отрицательных эмоций.
2. Ребенок спокойно переходит из одного состояния в другое (от бодрствования ко сну и, наоборот), от одного вида деятельности к другому..
3. У ребенка хороший аппетит, глубокий сон.
4. Ребенок принимает активное участие во всех режимных процессах и положительно к ним относится.

Поведение ребенка в школе, его настроение, работоспособность находятся в прямой зависимости от того, как организованы его деятельность и сон в семье обычные, а также выходные дни. Выходные дни дети проводят дома, как правило, с существенными отклонениями и даже нарушениями

привычного режима. Не случайно функциональный уровень школьников в понедельник бывает хуже, чем во второй день недели. Необходима серьезная организационная и воспитательная работа среди родителей по упорядочению домашнего режима и приведению его в соответствие с установленным в школе. Внимание родителей следует привлечь к организации вечерней прогулки, ночного сна, а в выходные дни к полноценному отдыху на воздухе, регламентации просмотра телевизионных передач, особенно перед сном [24].

Очень важно понимать индивидуальные черты работоспособности ребенка, от них зависят учебные возможности ученика, темп выполнения заданий, скорость усвоения материала. По данным исследований низкий уровень работоспособности обнаруживается примерно у 20% младших школьников, поэтому они попадают в разряд неуспевающих.

Учебные занятия, занимающие в жизни детей значительное место, требуют усиленной работы именно этих «реактивнейших элементов». Как же важно наладить правильную смену умственного труда и отдыха ребят. Некоторые родители крайне скептически относятся к самому понятию «режим». Выполнение режима дня позволяет ребенку сохранять физическое и психическое равновесие, что дает возможность соблюдения эмоционального равновесия [33].

В понятие «готовность к обучению в средней школе» входят следующие составляющие:

- Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала.
- Новообразования младшего школьного возраста – произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах).
- Качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

**Таким образом,** организация образовательного процесса в школе осуществляется в соответствии с Законом РФ «Об образовании»,

образовательными программами и расписанием занятий. С учетом потребностей и возможностей учащихся образовательные программы могут осваиваться в следующих формах: очной, заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования. Обучение и воспитание в школе ведутся на русском языке.

### **Выводы по главе:**

У человека есть два разных мотива: мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. В основе этих мотивов лежат различные когнитивные структуры, связанные с привычным способом объяснения своих успехов и неудач, ожиданиями человека, основанными на его прошлом опыте, оценке вероятности достижения цели и субъективной оценке её значимости. Успешность любой деятельности, связанной с достижением успешных результатов, во многом зависит от того, доминирует у него мотивация достижения успеха или мотивация избегания неудач.

В подростковом возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости». Старшеклассник - это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания.

Организация образовательного процесса в школе осуществляется в соответствии с Законом РФ «Об образовании», образовательными программами и расписанием занятий. С учетом потребностей и возможностей учащихся образовательные программы могут осваиваться в следующих формах: очной, заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования. Обучение и воспитание в школе ведутся на русском языке.

## **Глава 2. Сравнительная характеристика проявлений мотивации достижения субъектов учебной деятельности в школе**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей проявления мотивации достижения у подростков и старшеклассников. Для проверки гипотезы было организовано соответствующее эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №41 г.Бийска. В исследовании принимали участие учащиеся 8 и 11 классов в количестве 50 человек (36 девушек и 14 юношей).

Для достижения цели и решения поставленных задач использовались соответствующие психодиагностические методики.

Для диагностики мотивации достижения использовались методики Т. Элерса, измеряющие мотивацию к успеху и мотивацию к избеганию неудач (С.В. Касьянов, 2006). Эти методики в отличие от других опросников представляют собой однополярные шкалы, диагностирующие обе составляющие мотивации достижения, что дает возможность более глубокого и дифференцированного анализ её проявлений. Использование этих опросников дает возможность не просто судить о доминировании мотивационной тенденции (как в опросниках А. Мехрабиана, А.А. Реана, М.Ю. Орлова), но и позволяет рассматривать мотивы достижения успеха и избегания неудачи как относительно самостоятельные компоненты мотивации достижения, подлежащие анализу.

**Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса (приложение 2)** состоит из 41 вопроса, на каждый из которых дается один из вариантов ответа «да» или «нет». После чего подсчитывается сумма набранных баллов по каждому совпадению с ключом:

– баллы 1-10 – низкий уровень мотивации к успеху;



- баллы 11-16 – средний уровень мотивации к успеху;
- баллы 17-20 – умеренно высокий уровень мотивации к успеху;
- свыше 21 балла – слишком высокий уровень мотивации к успеху;

**Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса(приложение 3).** Испытуемому предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке, из которой выбирается только одно слово, которое наиболее их характеризует. После чего подсчитывается сумма набранных баллов по каждому совпадению с ключом:

- баллы 2-10 – низкий уровень мотивации к избеганию неудач (защите);
- баллы 11-16 – средний уровень мотивации к избеганию неудач (защите);
- баллы 17-20 – высокий уровень мотивации к избеганию неудач (защите);
- свыше 20 балла – слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач (защите) (Д.Я. Райгородский, 2010).

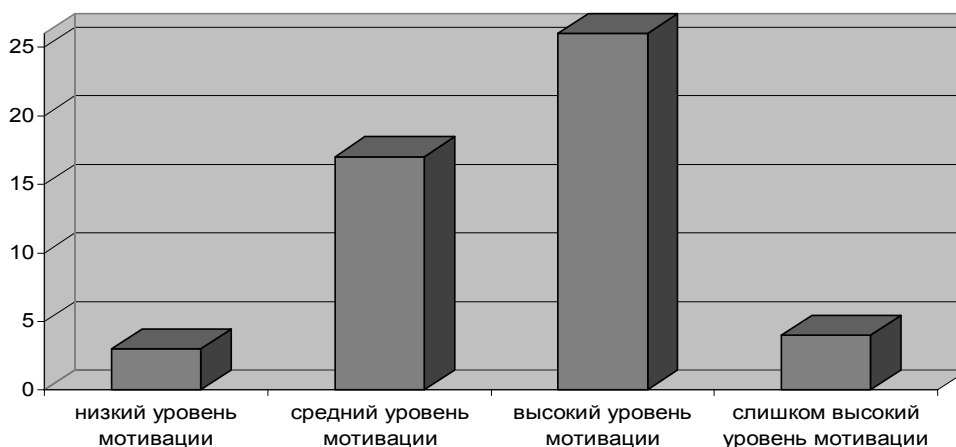
С результатами диагностики, полученными с помощью перечисленных методик, проводился количественный анализ и качественная интерпретация.

## **2.2. Анализ и описание результатов исследования**

В соответствии с целью исследования образована выборка из 50 учащихся средних и старших классов. Для обеспечения конфиденциальности каждому испытуемому был присвоен порядковый номер. В ходе процедуры диагностики каждый участник исследования получил лист, содержащий текст опросников, разъяснены цели исследования, проведен инструктаж испытуемых и контроль понимания инструкции.

На следующем этапе количественной обработки и анализ данных было проведено обобщение результатов по методикам диагностики мотивации достижения успеха и к избеганию неудачи Т. Элерса.

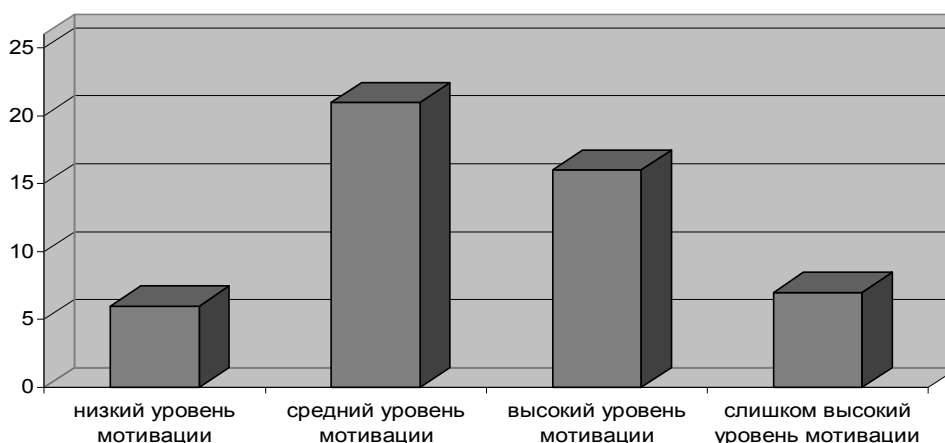
В наглядной форме полученное распределение учащихся по уровням мотивации достижения успеха приведено на **рисунке 1**.



**Рисунок 1. Графическое изображение выраженности уровней мотивации к успеху у школьников(общая выборка) (N=50)**

Рассматривая показатели мотивации достижения успеха можно сделать вывод о том, что наиболее характерным для школьников из нашей выборки является высокий уровень мотивации, который был выявлен у 26 испытуемых (52%). Следующим по распространенности является средний уровень, который был обнаружен у 17 учащихся (34%). Низкий уровень мотивации достижения успеха был выявлен у 3 испытуемых (6%), а слишком высокий – у 4 (8%), что позволяет сделать вывод о том, что эти уровни мотивации к успеху, в целом, нехарактерны для школьников нашей выборки.

В графической форме распределение школьников по уровням мотивации избегания неудачи представлено на **рисунке 2**.



**Рисунок 2. Графическое изображение выраженности уровней мотивации к избеганию неудач у школьников(общая выборка) (N=50)**

Анализ результатов диагностики мотивации избегания неудачи приводит к выводу о том, что наиболее типичным для нашей выборки оказался средний уровень – он был выявлен у 21 учащегося (42%). Высокий уровень мотивации избегания неудачи обнаружился у 16 испытуемых (32%). Одинаково редко встречается низкий уровень мотивации избегания неудачи (6 испытуемых, 12%) и слишком высокий уровень мотивации избегания неудачи (7 учащихся, 14%).

Обобщая результаты диагностики мотивации к успеху и к избеганию неудач, можно сделать вывод о том, что для обследованных школьников наиболее характерным является высокий уровень мотивации к успеху, средний уровень мотивации избегания неудач и, следовательно, в целом, преобладает тенденция к высокой мотивации достижения. Это значит, что большинство учащихся имеет достаточно сильное стремление к достижению высоких результатов в различных видах деятельности, при довольно умеренном страхе по поводу возможных неудач.

Такие школьники готовы проявлять усилия и препятствия в достижении поставленных перед собой целей, доводят начатые дела до

конца, несмотря на трудности, возникающие на пути. Однако, в определенных случаях, они все же стараются избегать неудачи, перестраховываясь в делах, выбирая легкие задания, не требующие особых трудовых затрат, особенно если они связаны с личным благополучием и престижем, иногда отказываясь от запланированного ради своего спокойствия.

Уровни, свидетельствующие о чрезмерно или недостаточно выраженной мотивации достижения, встречаются в нашей выборке относительно редко (в пределах 15%), что позволяет сделать вывод о том, что, в целом, они нехарактерны для данной группы учащихся.

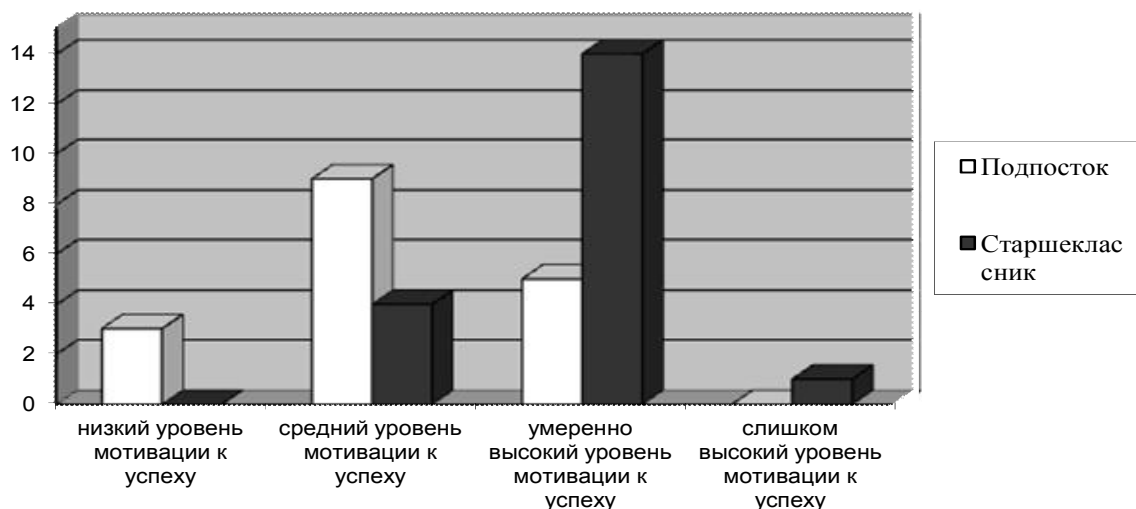
На следующем этапе обработки и анализа данных для проверки нашей гипотезы было проведено сопоставление субъектов учебной деятельности с уровнями мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач.

В **таблице 1** и на **рисунке 3** представлены результаты сопоставления ступени обучения учащихся с уровнями их мотивации достижения успеха.

**Таблица 1**

**Результаты диагностики  
по методике диагностики личности на мотивацию к успеху (Т.  
Элерс)(N=50)**

Субъекты учебной деятельности	Уровни мотивации к успеху (Кол-во чел.)			
	низкий уровень мотивации к успеху	средний уровень мотивации к успеху	умеренно высокий уровень мотивации к успеху	слишком высокий уровень мотивации к успеху
Подростки	3	11	8	0
Старшеклассники	0	6	18	4
Всего	3	17	26	4



**Рисунок 3. Графическое изображение выраженности уровней мотивации к успеху у подростков и старшеклассников (N=50)**

Как видно из таблицы и рисунка имеются различия в проявлениях у подростков и старшеклассников.

Большинство подростков показывают средний уровень мотивации к успеху (11 испытуемых). Среди учащихся с такой ориентацией реже встречается умеренно высокий уровень мотивации к успеху (у 8 испытуемых), а слишком высокий уровень не встречается вовсе. При этом только в этой категории школьников были выявлены случаи низкой мотивации к успеху (у 3 учащихся). Следовательно, можно сказать, что для них в целом характерен средний (или средне-сниженный) уровень мотивации к успеху.

Старшеклассники в подавляющем большинстве показывают уровень мотивации к успеху выше среднего (18 испытуемых), и средний (6 испытуемых). Низкий уровень в этой категории учащихся не встречается, а слишком высокий уровень характерен лишь для 4 испытуемого. В целом,

школьникам с ориентацией на дело оказался наиболее свойственным уровень мотивации к успеху выше среднего.

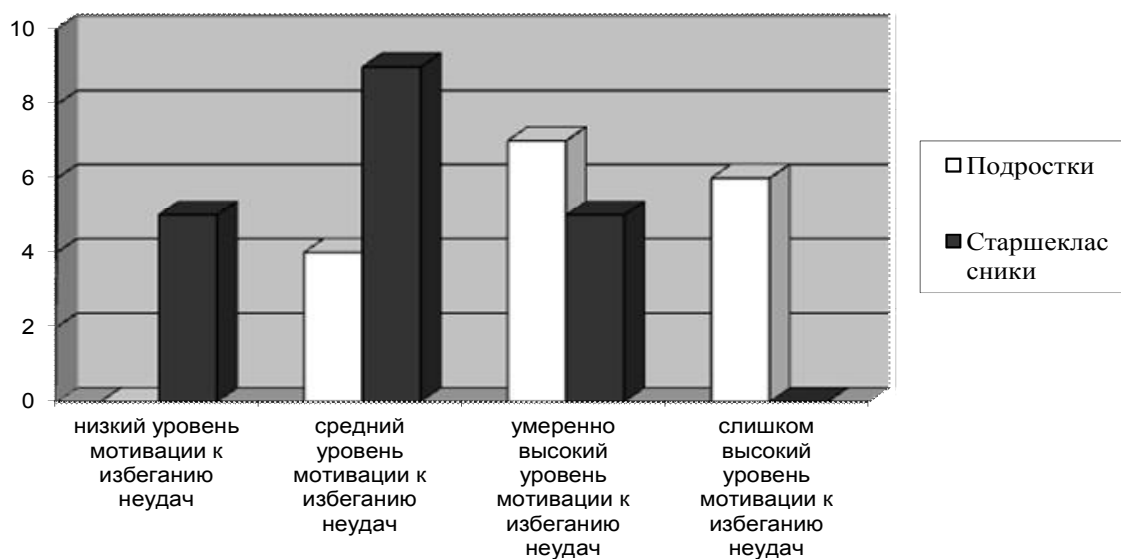
Подводя итог сопоставлению ступени обучения школьников с уровнями их мотивации к успеху можно сделать вывод о том, что наименьший (средний) уровень мотивации к успеху характерен для учащихся подросткового возраста. В то же время учащиеся старших классов показывают более высокий и примерно равный уровень мотивации – выше среднего. Средний школьный возраст является менее благоприятной для развития мотивации к успеху, так что именно для этой категории учащихся было бы полезно предусмотреть специальную коррекционно-развивающую работу, направленную на повышение их мотивации достижения.

Результаты сопоставления ступени обучения и уровня мотивации к избеганию неудач представлены в **таблице 2** и на **рисунке 4**. Можно отметить существенную специфику.

**Таблица 2**

**Результаты диагностики  
по методике диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (Т.  
Элерс) (N=50)**

Субъекты учебной деятельности	Уровни мотивации к избеганию неудач (Кол-во чел.)			
	низкий уровень мотивации к избеганию неудач	средний уровень мотивации к избеганию неудач	умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудач	слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач
Подросток	0	8	9	7
Старшеклассник	6	13	7	0
Всего	6	21	16	7



**Рисунок 4. Графическое изображение выраженности уровней мотивации к избеганию неудач у подростков и старшекласники (N=50)**

Подростки показывают преимущественно умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудач (9 испытуемых) и слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач (7 испытуемых). Средний уровень мотивации к избеганию неудач в этой группе встречается лишь у 8 испытуемых, а низкий не встречается вовсе. Эти факты означают, что им свойственен умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

Среди старшекласники наиболее частым является средний уровень (13 испытуемых). Низкий (6 испытуемых) и умеренно высокий уровень (7 испытуемых) встречаются одинаково часто, в то время как слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач в этой категории учащихся не встречается. Следовательно, для старшекласники в целом характерен средний уровень мотивации к избеганию неудач.

Выявленные особенности распределения школьников по уровням мотивации к избеганию неудач позволяют сделать вывод о том, что наиболее склонными к такой мотивации являются учащиеся подросткового возраста.

Меньшую выраженность мотивации к избеганию неудач показывают старшеклассники. Это значит, что именно подросткам наиболее свойственно переживать по поводу возможных негативных результатов своей деятельности и демонстрировать избегание трудных задач, представляющих вызов их способностям.

Обобщая результаты сопоставления ступени обучения школьников с уровнями их мотивации к успеху и избеганию неудач, можно сделать вывод о том, что результаты по мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач хорошо соответствуют друг другу. Для каждого из этих видов мотивации была выявлена общая тенденция, которая заключается в том, что подростки демонстрируют наименьшие в сравнении со старшеклассниками показатели мотивации достижения.



### **Выводы по главе:**

Результаты эмпирического исследования особенностей мотивации к успеху и избеганию неудач позволяют сделать вывод о наличии специфики их проявления у школьников в зависимости от степени обучения, которая определяется степенью выраженности уровней мотивации достижения. В частности, наименьшие показатели мотивации достижения свойственны подросткам, в то время как старшеклассники демонстрируют относительно высокий уровень. Таким образом, гипотеза нашего исследования полностью подтверждается полученными эмпирическими данными.

Учитывая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что подростки в наибольшей мере нуждаются в специальных психолого-педагогических мерах, направленных на поддержание и развитие их мотивации достижения.

## Заключение

В соответствии с целью, нами было проведено исследование, направленное выявление особенностей проявления мотивации достижения у учащихся подросткового и младшего школьного возраста. Результаты проведенного теоретического анализа мотивации достижения позволяют говорить о наличии ряда различных подходов к пониманию и объяснению мотивации достижения.

Под мотивацией достижения в психологии обычно понимается стремление к достижению высоких результатов в различных видах деятельности. В структуре мотивации достижения выделяется мотивация достижения успеха, как стремление человека добиваться успехов в различных видах деятельности и общения, а также мотивация избегания неудачи, представляющая собой относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его деятельности и общения

Мотивация достижения, выступающая в качестве личностной характеристики, влияет на всю деятельность человека. От уровня мотивации достижения зависят уровень его притязаний и целей, настойчивость и упорство в их достижении, скорость и качество выполнения деятельности, уровень достигнутых результатов. Доминирование мотива избегания неудач проявляется обычно в снижении активности и инициативности, избегании трудностей и ответственности, неумении преодолевать препятствия, возникающие на пути к цели. Преобладание мотивации достижения успеха, напротив, проявляется в готовности начинать новое дело, настойчиво преследовать поставленные цели и успешно преодолевать трудности. Это говорит о том, что эти мотивы имеют различную социальную ценность и, без сомнения, мотивацию избегания неудач можно считать негативным качеством личности, в то время как мотивация достижения успеха является желательным и позитивным свойством.

В подростковом возрасте ведущую роль играет общение со сверстниками. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее виды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости». Старшеклассник - это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьника. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Исходя из этих положений, можно предполагать, что проявления мотивации достижения школьников могут быть обусловлены степенью обучения и новообразованиями возраста. Таким образом, результаты теоретического анализа проблемы подтверждают обоснованность нашей гипотезы о том, что существуют различия в проявлении мотивации достижения у подростков и старшеклассников.

В соответствии с выдвинутой гипотезой было организовано эмпирическое исследование с использованием соответствующих методик психологической диагностики.

Результаты тестирования позволили сделать **вывод** о том, что:

1. Среди всех школьников по уровню мотивации достижения преобладает средний и умеренно высокий.
2. Сопоставление показателей мотивации достижения со степенью обучения и новообразованиями возраста показало, что, наименьшие показатели мотивации достижения характерны для подростков, в то время как старшеклассники показывают относительно высокий уровень.

В целом, полученные результаты исследования особенностей мотивации к успеху и избеганию неудач позволяют сделать вывод о наличии специфики их проявления у школьников в зависимости от ступени обучения и новообразований возраста.

Таким образом, гипотеза исследования полностью подтвердилась, цель исследования достигнута, задачи решены.

**Список литературы:**

1. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 2005. – 299 с.
2. Акмеологический словарь [Текст] / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 161 с.
3. *Анисимов, О.С.* Потребности и мотивы: сущность и типология [Текст] / О.С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – №1. – С. 229-236.
4. *Вартанова, И.И.* К проблеме мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2010. – № 4. – С. 33-41.
5. *Васильев, И.А.* Мотивация и контроль действий [Текст] : учебное пособие / Васильев И.А. – Харьков: Вето, 2004. – 168с.
6. *Вилюнас, В.К.* Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: Смысл: Академия, 2009. – 109с.
7. *Гоноболин, Ф.Н.* Воля, характер, деятельность [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. – Минск, «Народная света», 2006. – 450с.
8. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология [Текст]: Учеб. Пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов/Петрова Е.А., Орлова Л.М. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
9. *Гончарова, Е.Б.* Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е.Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – №6. –С. 132-136.
10. *Гордеева, Т.О.* Как сформировать желание учиться? [Текст] : Материалы к проведению семинара для учителей / Т.О. Гордеева // Школьный психолог. – 2009. – №7. – С. 38-40.
11. *Гордеева, Т.О.* Мотивации достижения: теории, исследования, проблемы [Текст]/ Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 47-102.

12. *Гордеева, Т.О.* Психология мотивации достижения [Текст] / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336с.
13. *Достижение* целей, использование возможностей и получение результатов: экспериментальное тестирование [Текст] / Э.Ж. Элиот // Психология обучения. – 2009. – №3. – С. 116-118 .
14. *Зейгарник, Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии [Текст] / Б.В. Зейгарник. – М.: Просвещение, 2008. – 89с.
15. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология [Текст]: /И.А. Зимняя / Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010 – 480 с.
16. *Каневская, М.Е.* Основные типы и психологические особенности направленности личности [Текст] :дис. ... канд. психол. наук / М.Е.Каневская – М: Наука, 2011. – 190с.
17. *Касьянов, С.В.* Психологические тесты [Текст] / С.В. Касьянов. – М.: Эксмо, 2006. – 608 с.
18. *Ковалев, А.Г.* Психология личности [Текст] / Ковалев А.Г. - СПб: ЛГУ, 1993. – 234с.
19. *Кравцова, Т.Г.* Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте [Текст] / Т.Г. Кравцова. –Хабаровск: КГПУ, 2003. –126 с.
20. Краткий психологический словарь [Текст] / Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2003. – 486 с.
21. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека [Текст] : учебник для студ. высш. учеб.заведений / И.Ю.Кулагина, В.Н.Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 464с.
22. *Левитов, Н.Д.* О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 198с.
23. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Смысл, М.: Академия, 2010. – 352с.

24. *Леонтьев, А.Н.* Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 511с.
25. *Леонтьев, А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции [Текст] /А.Н. Леонтьев.– М.: Академия, 2006. – 193 с.
26. *Литвинова, Г.В.* Мотив достижения успеха как фактор развития личности: На примере младших школьников и младших подростков[Текст] / Г.В. Литвинова. – Хабаровск: КГПУ, 2003. – 157 с.
27. *Магомед-Эминов, М.Ш.*Мотивациядостижения: структура и механизмы [Текст] / М.Ш. Магомед-Эминов. – М., 2008. – 208с.
28. *Магомед-Эминов, М.Ш.* Мотивация достижения: структура и механизмы[Текст]:автореф. дис. ... канд. психол. наук/ М.Ш. Магомед-Эминов.– М., 2007. – 18 с.
29. *Макклелланд, Д.* Мотивация человека [Текст] / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 326с.
30. *Маклаков, А.Г.* Общая психология [Текст]: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.
31. *Маслоу, А.*Мотивация и личность [Текст] / А.Маслоу. – СПб.: Питер, 2011. – 165с.
32. *Миронова, М.Н.* Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя [Текст] / Миронова М.Н. // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С. 44-53.
33. *Мясищев, В.Н.*Психология отношений[Текст] / В.Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 1995. – 380 с.
34. *Немов, Р.С.* Социальная психология [Текст] / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. – СПб.: Питер, 2009. – 208с.
35. *Петровский, А.В.* Психология [Текст] : словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 2010. – 494с.
36. *Платонов, К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К.К. Платонов. – М.: «Высшая школа»,2006. – 494с.

37. *Поливанова, К.Н.* Психология возрастных кризисов [Текст] / К.Н. Поливанова – М.: Просвещение, 2000. – 98с.
38. Психология. Полный энциклопедический справочник [Текст]/ Сост. и общ.ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 896 с.
39. *Райгородский, Д.Я.* Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых [Текст] / Д.Я. Райгородский. – М.: БахраХ-М, 2010. – 790с.
40. *Реан, А.А.* Психология и педагогика [Текст] / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – СПб.: Питер, 2006. – 432с.
41. *Ребер, А.* Большой толковый психологический словарь [Текст] / А. Ребер. – М.: Вега, АСТ, 2008. – 560с.
42. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 720с.
43. *Сластенин, В.А.* Психология и педагогика [Текст] : учебное пособие / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Академия, 2001. – 478 с.
44. *Уайтли, Ф.* Мотивация [Текст] / Ф. Уайтли. – Вильянс, 2006. – 160 с.
45. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ [Текст] / З. Фрейд. – М.: Наука, 2008. – 132 с.
46. *Фрэнкин, Р.* Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты [Текст] / Р. Фрэнкин. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
47. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.; М.: Питер-Смысл, 2003. – 430 с.
48. *Хекхаузен, Х.* Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2010. – 256 с.
49. *Херцберг, Ф.* Мотивация к работе [Текст] / Ф. Херцберг. – Москва, 2007. – 260с.
50. *Шапиро, С.А.* Мотивация [Текст] / С.А. Шапиро. – М.: Гросс-Медиа, Росбух, 2008. – 224 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

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

*Инструкция:* Если хотите узнать, насколько сильна у вас мотивация к достижению поставленной цели, постарайтесь, не задумываясь, но четко ответить «да» или «нет» на каждый из предлагаемых вопросов.

#### Опросник:

1. Если имеется выбор между двумя вариантами, то 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. Если возникает проблемная ситуация, то чаще 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, то 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 более привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня деловым человеком.
16. Препятствия делают мои решения еще более твердыми.
17. Я легко проявляю 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 немедленно.
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 я не знаю, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я не нетерпелив.
36. Обычно я обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Если я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.

39. Я завидую людям, которые не очень загружены работой.

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

41. Если я уверен, что прав, то для доказательств своей правоты могу пойти даже на крайние меры.

Ключ.

За каждый ответ «да» на вопросы: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 40, 41

и за каждый ответ «нет» на вопросы: 6, 11, 12, 13, 18, 20, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39 поставьте себе по 1 баллу.

## 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 пометьте его.

Фамилия, инициалы \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
Дата \_\_\_\_\_ Время \_\_\_\_\_

1.	смелый	бдительный	предприимчивый
2.	кроткий	робкий	упрямый
3.	осторожный	решительный	пессимистичный
4.	непостоянный	бесцеремонный	внимательный
5.	неумный	трусливый	недумающий
6.	ловкий	бойкий	удалой
7.	хладнокровный	колеблющийся	удалой
8.	стремительный	легкомысленный	боязливый
9.	незадумывающийся	жеманный	непредусмотрительный
10.	оптимистичный	добросовестный	чуткий
11.	меланхолический	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	нервный
21.	предусмотрительный	бойкий	отчаянный
22.	укрошенный	безразличный	небрежный
23.	осторожный	беззаботный	терпеливый
24.	разумный	заботливый	храбрый
25.	предвидящий	неустранимый	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, приведенные в ключе (первая цифра перед косой чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1/2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – «бдительный»). Другие выборы баллов не получают.

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; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/3; 30/2.

*Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач.*