

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии

Кафедра психологии образования

Развитие мотивации достижения успеха у подростков

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование

Направленность «Психология образования»

ВКР допущена к защите зав.
кафедрой _____ (подпись)
«14» февраля 2019 г.

Исполнитель: Логинов Алексей
Андреевич, студент БО-51 группы
_____ (подпись)

Руководитель ОПОП:
_____ Н.Н. Васягина
(подпись)

Научный руководитель: Казаева
Евгения Анатольевна, доктор
педагогических наук, профессор
_____ (подпись)

Екатеринбург 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика мотивации достижения успеха подростков	
1.1 Проблема мотивации достижения и ее место в структуре личности.....	5
1.2 Особенности онтогенетического развития мотивации достижения успеха у детей и подростков.....	16
1.3 Формы и методы развития мотивации достижения успеха у подростков.....	26
Глава 2. Исследование развития мотивации достижения успеха у подростков	
2.1 Организация и методики исследования.....	31
2.2 Программа исследования.....	33
2.3 Анализ и интерпретация результатов.....	35
Заключение.....	62
Список литературы.....	64

Введение

Актуальность проблемы исследования. Одной из важнейших проблем в современной психологии является проблема мотивации достижения успеха. Ее актуальность обуславливается совершенствованием системы образования, необходимостью подготовки к жизни людей, способных самостоятельно получать знания, имеющих активную жизненную позицию. Все большее значение в последнее время придается исследованиям мотивации достижения успеха. В современном мире личностная составляющая является важным условием жизнеустойчивости человека, а федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет требования к результатам личностного развития обучающихся.

Проблема мотивации достижения изучается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых (А.Н. Леонтьев, В.Г. Авсеев, И.А. Васильева, М.Ш. Магомед-Эминов, Ю.М. Орлов, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Л.Ф. Обухова, С.А. Беличева, А.М. Прихожан, Л.М. Семенюк, В.С. Собкин, А.Г. Лидерс, Т.В. Корнилова, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, В.К. Вилюнас и др.).

Объектом исследования является мотивация достижения.

Предметом исследования является программа развития мотивации достижения успеха у подростков 14 летнего возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать, подобрать и апробировать программу развития мотивации достижения успеха у подростков 14 летнего возраста.

Задачи исследования:

1. Изучение проблемы мотивации достижения и ее места в структуре личности в работах отечественных и зарубежных ученых.

2. Определение онтогенетических особенностей развития мотивации достижения у детей и подростков.
3. Эмпирическое исследование развития мотивации достижения успеха у подростков.

Гипотеза исследования: представленная программа позволит развить мотивацию достижения успеха у подростков.

Методологическую основу исследования составили: принципы системности, единства сознания и деятельности, развития, психического детерминизма (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.)

Результаты исследования могут быть использованы для групповой работы, направленной на развитие мотивации достижения успеха у подростков.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения.

Глава 1. Психолого-педагогическая характеристика мотивации достижения успеха подростков

1.1 Проблема мотивации достижения и ее место в структуре личности

Мотивация одно из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения. Данная проблема является фундаментальной как в отечественной, так и зарубежной психологии. Существует множественность понимания структуры, сущности и природы проблемы мотивации, что обуславливает ее сложность и многоаспектность. Рассмотрим взгляды зарубежных и отечественных ученых, изучавших данную проблему.

В своих концепциях Аристотель, Р. Декарт, Д. Локк рассматривали мотивационные явления как базовые тенденции природы человека и их проявления.

Сторонник генетического подхода И. Эйбл-Эйбесфельд объяснял особенности поведения человека как врожденные свойства, исследуя схемы поведения людей в процессе исторической эволюции.

У. Джеймс и К. Ланге рассматривали мотивацию как возбуждение и выявили зависимость выражения эмоций и мотивации поведения от того как организм человека реагирует на внешние стимулы. Данная гипотеза представляет первичными телесные изменения, а вторичной субъективную реакцию человека в виде радости, страха, гнева и других эмоций. Согласно У. Кэннону между эмоциями и состоянием организма нет однозначного соответствия, так как разные возбуждения могут вызывать аналогичную реакцию. У. Кэннон и Ф. Барт пришли к выводу что ситуации возбуждения организм фиксирует в виде опыта. Информация от органов чувств поступает в мозг, который дает эмоциональную интерпретацию и подготавливает организм к взаимодействию с возникшей ситуацией. Учеными С. Шехтером и Д. Сингером была предложена когнитивно-физиологическая теория

эмоций. Согласно данной теории необходимыми для выражения эмоций являются не только изменения в организме, но и когнитивные метки.

З. Фрейд объясняет мотивационные тенденции как способ восстановления равновесия, которое было нарушено. Для него мотивация представляет из себя состояние напряженности, ведущее к поиску равновесия.

Концепция драйва была предложена Р. Вудвортом в 1918 году. Согласно данной концепции драйв, или влечение, включается при изменении внешних условий. К. Халл разработал общую модель драйва. Согласно его модели стимул драйва управляет драйвом. Драйв общий для всех мотивов, а различная реакция организма достигается за счет различных внутренних стимулов. Для максимальной эффективности обучения требуется минимальная активность стимула драйва.

Д. Уотсон исследовал обучение мотивации и показал, что многие реакции человека возникают вследствие случайных совмещений пар событий. Б. Скиннером был исследован эффект воздействия оказываемый на поведение людей при повторяющихся условиях. Такие условия позволяют предвидеть поведение или управлять им в будущем. Особо важную роль здесь занимает система стимулов и наказаний. Инструментальное обучение рассматривает реакцию как следствие ожидания события, вероятность этого события изменяется под действием данной реакции. Обучение через наблюдение основано на наблюдении за чужими успехами или ошибками.

Л. Фестингер предложил теорию когнитивного диссонанса. Данной теорией предполагается стремление людей согласования верований, устремлений и поведения. При этом существует когнитивный диссонанс, вызванный тем, что верования, устремления и поведение никогда не могут быть приведены в соответствие. Частым следствием когнитивного диссонанса становится ухудшение способности к оценке ситуации.

Согласно когнитивным исследованиям потребность в самодостаточности и управляемости является определяющей для мотивации человека. Рассмотрим разновидности этой теории. Теория самоактуализации Маслоу постулирует следствие мотивации из иерархии нужд человека. Самоактуализация в понимании Роджерса единственная мотивационная тенденция организма. Стремление личности и организма актуализовать себя могут привести к внутреннему конфликту, в случае если их направленности будут различны.

Мотивация достижения является необходимой для полноценного развития человека. Особенностью мотивации достижения является исключительная принадлежность человеку, так как предполагается самооценивание и стремление выполнять деятельность качественно. В конце 1930-х годов достижение было впервые представлено как источник человеческих мотиваций Мюрреем. Направленностью мотивации достижения является наилучшее выполнение деятельности, ориентированное на достижение результата, который можно оценить критерием успешности. Проявлением данного вида мотивации является стремление человека добиться наивысших достижений в значимой для него области.

Наибольшее значение имеет мотивация достижения при изучении успешности деятельности, направленной на результат, например учебной и профессиональной деятельности. Х. Хекхаузен отмечает, что результат деятельности должен быть осязаемым, оцениваемым количественно или качественно, а сама деятельность должна быть желанна для человека.

Перейдем к определению места мотивации достижения в структуре личности. Оно раскрывается когнитивным и атрибутивным подходами. Когнитивный подход основывается на положении Р. Стенберга о том, что роль мотивации в достижении успеха не меньше, чем умственных способностей почти в любой окружающей обстановке. Эксперименты показывают, что влияние на результат деятельности, оказываемое

представлениями о способностях и усилиях, превышает влияние, оказываемое актуальными способностями субъекта. Б. Коллинз было показано, что влияние веры в собственные способности повышает эффективность и положительное отношение к математической деятельности больше, чем реальные способности человека.

Множество теорий, в которых описываются когнитивные предикторы мотивации достижения, были предложены в зарубежной психологии. Б. Вайнер предложил теорию каузальной атрибуции, А. Бандура – теорию самооффективности, Дж. Аткинсон – теорию ожидаемой ценности, Б. Скиннер – теорию воспринимаемого контроля. Общим для этих теорий является подчеркивание ведущей роли представлений человека о своих способностях. Предикторами мотивации достижения в этих теориях выступают каузальные атрибуции, локус контроля, самооффективность, выученная беспомощность.

В атрибутивном подходе акцентируется внимание на осмысливании людьми происходящего с ними, объяснении вещей, наблюдаемых и переживаемых ими. Частью процесса мотивации является когнитивное объяснение причин, оказывающее решающее воздействие на поведение. Теоретические подходы атрибуции опираются на работы Ф. Хайдера, в которых изучается восприятие в межличностных отношениях. Хайдером различаются каузальное и феноменальное описание воспринимаемого. Каузальным описанием охватываются желания, эмоциональные состояния, мотивация воспринимаемого, а феноменальное охватывает его непосредственно. Экспериментами Хайдера и Зиммеля было доказано, что люди даже неодушевленные объекты могут наделять причинностью. При каузальном описании важную роль играют детали воспринимаемой ситуации.

Атрибутивной теорией изучается связь причины с поведением и суждение людей о чьем-либо поведении. Важными при определении

будущей мотивации достижения являются связи со способностями, трудностью задачи, усилиями, удачей и другими атрибутами. Атрибуты, описанные выше, для наглядности представляют в трехмерном пространстве, которое описывается параметрами стабильность, управляемость и позиция. Стабильность сообщает о возможности влияния на причину успеха или неудачи. Управляемость говорит о том, насколько велико влияние субъекта на ход событий. Позиция отображает внутренний или внешний характер причины, которая вызвала успех или неудачу.

В середине 1960-х годов Дж. Роттер предложил концепцию внутреннего и внешнего контроля подкрепления, ставшую важным дополнением теории атрибуции. Некоторые люди считают, что происходящее с ними детерминировано внешними факторами, другие люди отводят главную роль собственным усилиям и способностям. Данная установка была названа Роттером локусом контроля. Локус контроля отражает степень активности, независимости, самостоятельности субъекта при достижении собственных целей. Выделяют два типа локуса контроля: интернальный и экстернальный. Склонность к интернальному типу контроля делает людей более уверенными в себе, последовательными и настойчивыми в достижении поставленных целей, к экстернальному типу контроля – неуверенными, тревожными, стремящимися откладывать свои намерения на неопределенные сроки.

Параметр локуса в первую очередь связан с самооценочными эмоциями, такими как гордость. Гордость испытывается человеком за результат своей деятельности, если он считает что причиной успеха стали его способности или личностные особенности. Если неудача атрибутируется внутренними факторами, то это приводит к снижению самооценки. С эмоциями направленными как на себя, так и на других связан параметр контролируемости. Помимо влияния на понимание человеком ситуации

атрибуция оказывает влияние на будущее поведение, которое направлено на достижение целей. Люди стараются избегать неконтролируемых ситуаций.

Дж. Аткинсоном была разработана теория поведения человека, которое ориентировано на достижение успеха. Согласно данной теории, человеческое стремление к достижению успеха в определенной ситуации и деятельности определяется по формуле: $T = M * P * I$, где T означает силу стремления человека в данной ситуации и деятельности, M означает величину мотива достижения, P означает прогноз успешности, а I означает субъективную ценность достижения успеха. Х. Хекхаузен описано несколько способов, позволяющих измерить вероятность успеха и его субъективную ценность. Мотивом отражаются черты поведения личности, которые являются устойчивыми. Основой концепции достижения является наличие задачи и качества ее исполнения.

Распределение, при котором мотивация достижения распределяется более или менее равномерно по разным видам деятельности, называется генерализованным. При этом показатели мотивационных тенденций изменяются в зависимости от вида деятельности. У некоторых людей показатели мотивации высокие только при выполнении определенных видов деятельности.

Х. Хекхаузен описано три вида норм деятельности достижения: индивидуальные относительные, социальные относительные и предметные. Мотивация достижения является интегральным образованием, в состав которого входит латентная установка, проявляющаяся в конкретной ситуации и обладающая ситуативными переменными. Дж. Аткинсон в своей интегральной модели выделяет две мотивационные тенденции: надежду на успех и избегание неудач. Данные тенденции имеют сложный состав. В их состав входят мотивы или постоянные личностные диспозиции, а также ситуативные детерминанты поведения, такие как субъективная побуждаемость и вероятность успеха или неудачи.

Дж. Аткинсон считает, что обе мотивационные тенденции актуализируются в ситуации достижения. При этом соотношение мотивационных тенденций различно для каждого индивида.

Личность, стремящаяся к успеху, описана К. Шнайдером как выбирающая задания средней сложности, а также проявляющая выдержку и максимальное стремление достичь успеха. А личность, которая избегает неудач, описывается ученым как избегающая достиженческих задач, проявляющая большую тревожность при выполнении задач средней сложности и имеющая минимальное стремление. При наличии свободы выбора, личность, избегающая неудач, предпочитает слишком сложные или слишком простые задания.

Некоторыми учеными предпринимались попытки соотнести мотивацию достижения с другими мотивами. По-мнению Х. Хекхаузена мотивация достижения относится к внутренней мотивации. У. Рейнолдс относит к внутримотивированному поведение, которое осуществляется ради самого процесса деятельности, поведение, направленное на достижение результата ученый относит к внешне мотивированному. Согласно Х. Хекхаузену только эстетические переживания и развлекательная деятельность относятся к внутренне мотивированной деятельности.

Х. Хекхаузеном была предложена когнитивная модель, обобщающая исследования в области мотивации достижения. Во главу угла ученый ставит процесс принятия решения. Данная модель представляет из себя логическое продолжение разработок модели Дж. Аткинсона, но имеет большую дифференцированность и конкретность структурных компонентов. Х. Хекхаузен вводит четыре понятия, которые объясняют действия: действие, ситуация, результат, последствие. В модели параметры ожидания связаны с параметрами побуждения. Каузальное атрибутирование учтено за счет переменных ожидания. Модель является статической, в ней мотивация

рассматривается как замкнутый когнитивный процесс, не являющийся компонентом структуры деятельности.

Механизмом мотивации достижения, по мнению Дж. Аткинсона, является способность переживать гордость за достигнутое. Актуализация этого механизма происходит в ситуации, в которой оказалась личность. Человеком избирается цель, соответствующая уровню его притязаний, определяется стратегия реализации цели, выполняются соответствующие действия. Влияние результата на самооценку может быть как положительно, так и отрицательно.

В рассмотренных выше моделях личность рассматривается без учета контекста ее жизнедеятельности и того факта, что индивид представляет собой компонент социальной системы.

Отечественная психология рассматривает человеческую активность в мотивации достижения как целенаправленную деятельность, а не процесс выбора. Деятельность личности осуществляется в системе социальных отношений и при взаимодействии с людьми. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь, И.А. Васильев, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев в своих работах на первый план выводят проблемы выбора, свободы воли, перспектив будущего, жизненных целей, контроля над мотивацией.

А.Н. Леонтьевым были выдвинуты теоретические положения о мотивации, основанные на результатах экспериментальных исследований. Ученый выдвинул гипотезу о возможности перехода мотивационных образований друг в друга. А.Н. Леонтьев разделяет мотивацию на два типа: первичную и вторичную, под первичной мотивацией ученый понимает потребность, драйв, влечение, под вторичной мотивацией – мотив. А.Н. Леонтьев считает, что возникновение мотива возможно только на уровне личности, поэтому пока у человека не сформирована личность, ему присуща

только первичная мотивация. Мотивы разделяются на знаемые и реально действующие. Первые не оказывают значимого влияния в регуляции деятельности. А.Н. Леонтьев понимает мотив как предмет потребности и акцентирует внимание на предметном содержании мотивации.

А.Н. Леонтьев и В.Г. Авсеев рассматривают единство содержательно-смысловой и динамической сторон мотивации как основной методологический принцип исследования мотивации деятельности в отечественной психологии. В качестве содержательной стороны мотивации выступают побуждения, их иерархия, проявлением которой являются потребности индивида. Мотивация как процесс, механизм представляет собой динамическую сторону.

Б. Вайнером была разработана классификация четырех причинных факторов, которые определяют процесс мотивации: трудность задачи, способности, везение, количество прилагаемых усилий. Существует тесная связь между направленностью мотива и каузальной атрибуцией. То, какие в будущем индивид ожидает результаты зависит от его мнения о причинах успехов или неудач, в случае если индивид считает, что неудача вызвана недостаточными усилиями, то мотивация достижения будет усиливаться, а если недостатком способностей, то мотивация достижения будет ослабевать.

Б. Вайнером было выделено три типа эмоциональных реакций на неудачу или успех. В начале возникают общие негативные или позитивные реакции. Затем человек ищет каузальные факторы, ответственные за результат. Эмоциональные состояния третьего типа связаны с свойствами каузальных атрибуций.

И.А. Васильевой и М.Ш. Магомед-Эминовым были исследованы динамические факторы, которые обуславливают мотивацию достижения. М.Ш. Магомед-Эминов разработал системно-динамическую концепцию мотивации достижения успеха, позволяющую описать особенности

процессуального развития мотивации и включающую в себя структурный, компонентный и функциональный анализ процесса мотивации. Данная концепция рассматривает мотивацию как вид психической регуляции, управляющий и организующий деятельность, интегрирующий внутренние и внешние побуждения в целостное мотивационное побуждение, которое детерминирует деятельность и поведение в конкретной ситуации. Опираясь на исследования, проведенные зарубежными и отечественными учеными, М.Ш. Магомед-Эминов приходит к выводу, что в структуру мотивации достижения помимо мотива достижения, потребностей и интересов входят личностные стандарты, ценность, ожидания, тенденции действия, атрибутивные стили.

Ю.М. Орловым внутренняя мотивация деятельности разделяется на познавательную и достиженческую. Учебная ситуация, по мнению ученого, удовлетворяет и познавательную мотивацию, и мотивацию достижения. Учебные потребности Ю.М. Орлов соотносит с процессуальными характеристиками, а потребность достижения соотносит с результативными характеристиками деятельности. Ученый разделяет потребность в признании и потребность в достижении и отмечает, что потребность в достижении является стремлением утвердить себя в деловых отношениях, а не по отношению к другим людям.

Л.И. Божович были проведены исследования мотивации учения школьников. По мнению Л.И. Божович познавательная потребность изначально чисто органическая, но в процессе развития приобретает эмоциональный характер процесса ее удовлетворения, что характерно для духовных потребностей. Анализируя стремление подростков хорошо учиться, Л.И. Божович приходит к выводу о том, что это стремление определяется желанием завоевать авторитет среди сверстников и соответствовать предъявляемым ими требованиям.

В.К. Вилюнас отмечает тесную связь мотивации достижения с самооценкой.

Согласно взглядам Р.Р. Бибриха и И.А. Васильевой качество учебной деятельности напрямую зависит от мотивов. В случае преобладания внешних мотивов характер учебы становится формальным. Ученые отмечают, что побуждение к учебной деятельности может осуществляться несколькими мотивами, при этом всегда существует доминирующий мотив.

Согласно Т.В. Гордеевой в состав системной модели процесса деятельности мотивации достижения входят четыре блока: ценностно-целевой, который представляет систему ценностей, целей и мотивов; когнитивный, в который включены представления о результатах деятельности и контролируемости процесса; эмоциональный, включающий переживания удовольствия от приложенных усилий; поведенческий, который включает выбор сложности задач и степень настойчивости при их решении.

О.Н. Арестовой было изучено влияние, которое оказывают мотивационные переменные на процесс и результат деятельности человека. Мотивация представляет собой необходимый и позитивный фактор организации деятельности. Однако, возможно негативное влияние на процесс и результат деятельности от перцептивной защиты, сверхмотивации, аффективного характера мышления, забывании мотивационно насыщенного материала, познавательного и эмоционального эгоцентризма, асимметрии каузальной атрибуции.

Мотивация достижения в отечественной психологии рассматривается как значимый фактор деятельности. В качестве определяющего принципа выступает положение о единстве содержательно-смысловой и динамической сторон мотивации в деятельности. Большинство отечественных ученых рассматривают мотивацию достижения как позитивный фактор деятельности.

С нашей точки зрения, значительную роль в жизни человека играет роль социум и мотивацию достижения невозможно рассматривать в отрыве от социальной жизни индивида. Поэтому более убедительной нам представляется позиция отечественной психологической школы, рассматривающей человека, как часть общества и находящегося в системе сложных социальных отношений, влияющих на его деятельность.

Проведенный анализ взглядов отечественных и зарубежных ученых по проблеме мотивации достижения и ее места в структуре личности человека позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработка проблемы мотивации достижения происходила в рамках трех основных подходов и проделала путь от естественнонаучного исследования проблемы до изучения личности.
2. Существует многообразие трактовок понятия мотивации.
3. Место мотивации в структуре личности определяется в рамках двух подходов: когнитивного и атрибутивного.
4. Зарубежные психологи рассматривают мотивацию, как проблему выбора личности, однако не учитывают человека как элемент социальной системы и влияние, которое она оказывает на него.
5. В основе исследований отечественных психологов находится рассмотрение мотивации достижения как значимого фактора деятельности.

1.2 Особенности онтогенетического развития мотивации достижения успеха у детей и подростков

Важную роль в формировании мотивации достижения успеха у подростков оказывает социальная среда. Данная проблема была изучена многими отечественными учеными, например Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, Л.Ф. Обуховой, С.А. Беличевой, А.М. Прихожан, Л.М. Семенюк, В.С. Собкин, А.Г. Лидерсом, Т.В. Корниловой. Д.И.

Фельдштейн обобщил их взгляды и подчеркнул становление социальной сущности человека в подростковом возрасте. Ученый отмечает важность продуманного структурирования образовательного процесса, способного включить подростков в обсуждение проблем взрослых людей, таких как экономика, экология, социально-политических вопросов. Это необходимо для формирования субъектной позиции у подростков.

Л.И. Божович было изучено взаимодействие подростка и среды. Соглашаясь, со взглядами Л.С. Выготского Л.И. Божович отмечает возможность формирования различных особенностей психики в одинаковых условиях среды. По ее мнению, необходимо не только учитывать изменения, которые происходят в среде, но и изменения, происходящие в самом ребенке, обуславливающие влияние среды на его психическое развитие. Л.С. Выготским было введено понятие социальная ситуация развития, обозначающее сочетание внешних условий и внутренних процессов, характерных для определенного возраста и влияющих на динамику развития психики. В качестве наименьшей единицы, которая сохраняет свойства, характерные социальной ситуации, Выготский считал переживание. Таким образом, для определения влияния, оказываемого социальной средой на ребенка, необходимо понять его переживания.

Л.С. Выготским подчеркивалось изменение отношения к среде с возрастом и изменение роли среды в развитии человека. По мнению ученого среду необходимо рассматривать относительно, а не абсолютно, это обусловлено тем, что влияние среды детерминируется переживаниями ребенка.

Формы поведения в среде у человека не являются врожденными. Развитие человека происходит через присвоение исторически выработанных форм и способов деятельности. А.Н. Леонтьев подробно описал условия развития. В качестве условий развития выступают общение и морфофизиологические особенности мозга. Они должны приводиться в

действие деятельностью субъекта. Возникновение деятельности происходит в ответ на потребность. Потребности также формируются, в качестве первой потребности А.Н. Леонтьев выделяет общение со взрослыми.

Условия, которые должна предоставлять среда для здорового развития, были изучены Э. Деси и Р. Райаном в теории автономии и самодетерминации. По мнению ученых, средой должны быть созданы условия, позволяющие проявлять активность, обеспечивать свободу выбора, не должно быть ненужных ограничений. О.Е. Дергачевой отмечается нацеленность теории самодетерминации на определение факторов, питающих человеческий потенциал, способствующих эффективному функционированию и здоровому развитию. Э. Деси подчеркивает, что самодетерминация представляет собой не только способность, но и человеческую потребность, определяющуюся как врожденная склонность и обеспечивающая гибкость во взаимодействии между человеком и средой. Под самодетерминированным поведением понимается решение человека о собственном поведении, которое основывается на его предположении о том, как достигнуть удовлетворения своих потребностей. Целостным и гармоничным развитием предполагается наличие возможности свободного выбора, а также возможности решения задач без явных ограничений, так как это способствует обучению человека взаимодействию со средой и контролю своих импульсов.

Райан, Деси и Грольник выделили три компонента окружающей среды, необходимые для развития: направленность на автономию, структура и включенность.

Поведение, обусловленное средой, физическими или физиологическими причинами, является несамодетерминированным. К такому поведению относятся привычки, поведение, которое направляется эмоциями, препятствующими выбору и гибкому использованию информации. Выделяется два типа несамодетерминированного поведения:

автоматическое, которое определяется неосознаваемыми мотивами и автоматизированное, в котором мотивы могут быть осознаны. Автоматизированное поведение скорректировать и перепрограммировать на самодетерминированное легче.

О.Е. Дергачевой было описано то, как развивается внутренняя каузальная ориентация, в результате стремления и под действием потребности в компетентности и самодетерминации. Для этого в среде должна быть взаимосвязь между поведением и результатом. О.Е. Дергачева отмечает, что необходимо проявлять уважение к потребностям ребенка, даже если нет возможности их выполнить. Это способствует осознанию эмоций и мотивов, а также принятию решения об оптимальном поведении. При этом границы, установленные взрослыми должны обеспечивать возможность обучения через пробы и ошибки. Это способствует формированию компетентности, а не контроля. Согласно Э. Деси для лучшего обучения самодетерминации ребенку необходимо как можно больше решений выработать самостоятельно.

Внешняя каузальная ориентация развивается, когда на действия ребенка взрослые не реагируют и требуют от него определенного поведения для получения награды. Э. Деси определяет такую среду как контролирующую, в ней результат выступает для ребенка причиной поведения. Вырабатывается привычка к реакции лишь на внешние события, при этом происходит блокировка эмоций и собственных мотивов от сознания. Это становится причиной автоматического поведения.

Л.С. Выготский рассматривает обучение как движущую силу психического развития и отмечает, что обучение и развитие являются различными процессами. Согласно Л.С. Выготскому в процессе развития имеются внутренние законы самовыражения. Л.С. Выготский считает, что обучение представляет собой всеобщий и внутренне необходимый момент в процессе развития исторических, а не природных особенностей человека.

Обучением создается зона ближайшего развития, пробуждаются и приводятся в движение процессы развития ребенка, которые изначально были возможны лишь в сфере взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, но по мере внутреннего хода развития, становящиеся достоянием индивида. Данное положение критикуют Л.И. Божович и К.А. Абульханова-Славская. К.А. Абульханова-Славская считает, что ограничение личности обучением, как ведущим видом деятельности, сводит личность к ее умственным способностям, а ее формирование сводится к усвоению знаний.

Многообразием подросткового возраста объясняется многообразие авторских точек зрения на ведущий вид деятельности: Д.Б. Эльконин называет интимно-личностное общение, А. Коссаковский учебную деятельность, М.С. Каган познание, которое переходит в ценностно-ориентированную деятельность, Д.И. Фельдштейн развернутую общественно-полезную деятельность, включающую в себя трудовую, учебную, художественную, общественно организационную и спортивную деятельность.

Развитие личности происходит через деятельностно-опосредованные взаимоотношения, складывающиеся у нее с референтными лицами и группами, а также через характер и взаимосвязи деятельностей, задаваемыми этими референтными группами и общение, которое в этих группах происходит.

Развитие мотивации достижения успеха происходит опосредовано, через взаимоотношения, которые складываются между человеком и окружающим миром, и не имеет прямой зависимости от общественных условий. Основным механизмом, позволяющим формировать новые высшие мотивы, является сдвиг мотива на цель и ее осознание, и открепление мотива от объективных потребностных состояний организма.

Д.И. Фельдштейн считает возможным рассмотрение в контексте задач воспитания развитие личности, в качестве процесса, характеризующегося степенью насыщенности и формирования системного качества человека, выражающего уровень социальной зрелости, интеграции и развертывания человеческой сущности. Социальное развитие предшествует и опережает интеллектуальное, а уровень социальной зрелости определяет возможность перехода на каждую ступень онтогенеза.

Характер развития подростка на разных стадиях можно проследить через изменение структуры самосознания в различных проявлениях, например: личностной рефлексии, самооценки, мотивах деятельности, требованиях предъявляемых к себе и другим, интересах, идеалах. В дошкольном возрасте появляются мотивы достижения успеха и соперничества.

Общественные мотивы становятся более важными, чем индивидуальные, в младшем школьном возрасте. Причина изменений заключается в начале обучения в школе и деятельностью в коллективе. Возникает способность давать адекватную оценку будущему поступку с учетом его отдаленных последствий. Происходит развитие умения планирования действий.

В период отрочества изменение интересов обусловлено половым созреванием. Для этого периода характерно два основных направления развития интересов: фаза созревания новой системы интересов и фаза влечений. Растет значимость и многогранность самооценки и кратковременных интересов.

К старшему школьному возрасту возникает способность взвешивать внутренние и внешние обстоятельства для принятия осознанных решений. За счет осознания мотивов появляется понимание причин и поступков окружающих.

Перейдем к рассмотрению развития мотивов в онтогенезе и их структуры в подростковом возрасте. К. Мюрреем, Д. Мак-Келландом и Дж. Аткинсоном акцентировалось внимание на процессе формирования мотивов в раннем детстве и на генетических источниках этих мотивов. Учеными особенно отмечалась устойчивость тех мотивов, которые были сформированы в дошкольном возрасте. Система мотивов в дошкольном возрасте определяется и структурируется, а иерархия мотивов закрепляется.

Зарубежными учеными семейное воспитание выделяется как один из главных социальных факторов, влияющих на развитие мотивации достижения. Д. Мак-Келланд отмечает влияние открытого выражения позитивных эмоций в семье по поводу успехов ребенка на развитие мотивации достижения. Х. Хекхаузен показал, что санкции осуждения в ситуации неуспеха не будут восприняты ребенком негативно, в том случае, если осуществляются в обстановке уважения и дружелюбия. Эмоциональная включенность родителей и окружающая обстановка оказывают влияние на процесс формирования высокой потребности в достижении. Среда, насыщенная побуждающими факторами, в сочетании с ненавязчивым давлением родителей являются наиболее благоприятными условиями. Такие условия предоставляют максимальное количество возможностей, позволяющих ребенку самостоятельно проверить свои умения и навыки.

В возрасте от 9 до 11 лет происходит процесс становления определенного типа атрибуции успехов и неудач, у детей возникает сознательное соотношение между неудачей и причиной ее появления. Ребенок овладевает каузальными схемами компенсации. У младших подростков показатели выраженности надежды на успех и страха социальных последствий ниже, чем у младших школьников.

Х. Хекхаузенем выделены факторы, выступающие в качестве предпосылок возникновения и развития мотива достижения успеха в процессе онтогенетического развития. К этим факторам относятся

способность различать сложность задач, умение манипулировать предметами, установление связи между своими способностями и результатами деятельности, сформированность потребности в независимости, поощрения и наказания от родителей, передача паттернов поведения от родителей детям через научение.

Сила мотива в наибольшей степени определяет мотивацию ребенка. Зачастую ребенок старается удовлетворить свою потребность, игнорируя сложившиеся обстоятельства, собственные силы и возможности.

Потребность в достижении – стабильная характеристика личности, однако с возрастом направленность достижений часто меняется. В подростковом возрасте происходит существенное изменение референтной группы, что может приводить к изменению лично значимых достижений.

Согласно исследованиям С.С. Занюк мотивацию достижения можно формировать у подростков влияя на самооценку, мотив достижения, через развитие убеждения в зависимости результата от приложенных усилий, через повышение ценности, привлекательности успеха.

Важным фактором, оказывающим влияние на выработку высокой мотивации достижения успеха, является наличие в окружении подростка моделей для подражания. При этом важно, чтобы люди выступающие примером не только успешно выполняли задачи, но и выражали удовлетворение достигнутым результатом в адекватной форме. В случае, если родители в глазах ребенка смиряются с ролью неудачников, ребенок может либо усвоить и принять их позицию и перестать прилагать усилия при решении даже посильных ему задач, либо будет искать в качестве модели другой образец поведения. При этом есть вероятность, что подросток начнет добиваться успеха компенсаторным путем, имеющим агрессивный или невротический характер. На выбор трудности задачи оказывает влияние

уровень мотивации достижения. Подростки, выбирающие очень сложные задачи и явно не способные их решить, могут основываться на убеждении, что оценка будет происходить на основе заявленных амбиций, а не реальных результатов.

Подростки, обладающие высокой мотивацией достижения успеха, стремятся выполнять работу более качественно и довольно редко испытывают удовлетворенность собой. Кроме того подростки с высокой мотивацией достижения существенно дольше продолжают решать особо трудную задачу.

Актуализация мотивации достижения успеха возникает в ситуации соперничества и конкуренции. Согласно исследованиям Д. Мак-Клелланда и Дж. Аткинсона описанные выше факторы обостряются в случае формального поведения педагога. При этом в менее формальной обстановке возрастает эффективность подростков с низкой мотивацией достижения. Ученые объясняют это через влияние двух факторов: снижается страх неудачи и возрастает мотив сотрудничества с педагогом. Педагогу необходимо проявлять чувствительность к особенностям подростков, чтобы создать у них ситуацию успеха. Педагог может влиять как на общую атмосферу занятия, так и на сложность предлагаемых подросткам заданий.

Боязнь успеха впервые была рассмотрена в работах М. Хорнер. Высокие достижения могут приводить к повышению социальных ожиданий, которые нужно оправдывать, что может вызывать у подростка боязнь успеха. Это повышает тревогу, что может стать причиной отказа от разумных амбиций. Компенсацией неудач, социально одобряемой в школе, является роль отличника. Если у подростка возникают проблемы в достижении высоких результатов в общении с другими подростками, спорте, подвижных играх, танцах, он может начать усиленно добиваться учебных успехов, ради получения поощрения со стороны педагогов и родителей. Г. Салливан считает, что во взрослой жизни такие отличники могут оказаться

несостоятельными из-за того, что в подростковом возрасте были вынуждены общаться в кругу себе подобных.

Согласно А. Маслоу существует прямая связь между мотивом и эмоциями. У мотивированного человека не только повышается эффективность действий, но и чаще испытываются положительные эмоции, когда направление деятельности совпадает с внутренними побуждениями. Наличие негативных эмоций сообщает о том, что направление деятельности отлично от внутренних побуждений.

В случае, если подросток воспитывается в неблагоприятных условиях, у него может развиваться выученная беспомощность. При этом нарушения возникают не только в мотивации, но и в эмоциональных и когнитивных процессах. Х. Хекхаузеном были выделены индивидуальные особенности, способствующие возникновению выученной беспомощности: низкая самооценка, объяснение неудач недостатком способностей, внешний локус контроля.

Одной из особенностей мотивации достижения в среднем и старшем подростковом возрасте является появление способности взвешивать внутренние и внешние обстоятельства для принятия осознанного решения.

Изучение проблемы онтогенетического развития детей и подростков позволяет сделать следующие выводы:

1. Многими учеными отмечается важная роль социальной среды в формировании мотивов.
2. Среда, способствующая развитию мотивации достижения, должна позволять проявление активности, предоставлять свободу выбора и не иметь ненужных ограничений.
3. Повышение мотивации достижения у подростков возможно через влияние на самооценку, мотив достижения и развитие убеждения в

наличии зависимости между приложенными усилиями и результатом деятельности.

4. Наличие моделей для подражания является важным фактором для развития мотивации достижения.
5. Под мотивацией достижения успеха понимается стремление достичь высоких результатов в значимой для индивида деятельности.

1.3 Формы и методы развития мотивации достижения успеха у подростков

С.Х. Хурум отмечает, что одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения успеха у подростков является воздействие на мотивационную сферу, под этим ученый понимает развитие стремления у подростков улучшить свои результаты и превзойти достигнутый уровень. По мнению ученого учет таких возрастных психологических особенностей подростков как желание обсуждения со сверстниками и привлечения к себе внимания, позволяют эффективно использовать на уроках такие приемы как обсуждение полученных результатов и распределение действий по функциям, например взаимооценка и взаимопроверка.

Мотивация достижения успеха у подростков характеризуется направленностью человека на достижение высоких результатов на основании своих усилий и связан с положительными эмоциональными переживаниями субъекта, такими как радость и надежда. Стремление к успеху является побуждающим и направляющим деятельность мотивом, в то время как избегание неудач тормозит деятельность.

Важным фактором, влияющим на формирование и развитие мотивации достижения успеха у подростков, являются эмоции и чувства. Они определяют силу и модальность мотива. Из этого следует, что для получения сильной мотивации необходимо, чтобы деятельность сопровождалась положительными эмоциями. Способствовать формированию мотивации

достижения успеха у подростков могут оптимистичный настрой педагога, доброжелательный и спокойный тон общения, проявление уважения к внутреннему миру подростка.

При определении мотивации важным является то, ожидает ли подросток успех или неудачу. Если подросток верит, что результат будет значимым и ценным это повысит его мотивацию, в противном случае наоборот снизит.

Одним из способов воздействия на мотивацию подростков является проведение работы по осознанию мотивов. Необходимо раскрыть подростку те цели и идеалы, которые необходимо сформировать. Таким образом, они постепенно будут приняты подростком и станут не внешне понимаемыми, а внутренними.

Другим способом является воздействие через деятельность, организованную взрослым, в условиях активной деятельности самого подростка. Для успешного формирования мотивации достижения успеха у подростка деятельность должна быть направлена на достижение определенного результата, который может быть оценен по определенному стандарту, в процессе деятельности подросток должен сам прилагать усилия для достижения цели, а сам процесс и результат должны сопровождаться эмоциональными переживаниями со стороны подростка.

Росту мотивации достижения успеха у подростков могут способствовать такие приемы как постановка привлекательной цели, оценочная деятельность, групповая деятельность и необычные формы обучения.

Важную роль в формировании мотивации достижения успеха играет сложность заданий. Выбор заданий средней или слегка повышенной сложности положительно сказывается на развитии мотивации достижения успеха, в отличии от выбора слишком легких или слишком сложных заданий.

Необходимо предоставлять подросткам свободу выбора и формировать у них стратегию выбора заданий средней сложности.

Необходимо сформировать у подростков понимание того, что успех или неудача являются результатом того, насколько много усилий было приложено для достижения цели.

Положительную роль при формировании мотивации достижения успеха играет доброжелательная обстановка, атмосфера сотрудничества и взаимного уважения. Подросток не должен испытывать страх перед неудачей и бояться критики.

Создание ситуации успеха также может способствовать развитию мотивации достижения успеха. Подросток, попав в ситуацию успеха, испытывает положительные эмоции, у него возрастает уверенность в собственных силах и появляется желание вновь оказаться в ситуации успеха. Таким образом, в последующей деятельности подросток прилагает больше усилий и стремится достигнуть успеха.

Деятельность должна быть интересной для подростка. Повысить интерес к учебной деятельности может необычная подача материала, использование технологии проблемного обучения, применение компьютеров или мультимедиа систем, иллюстрация материала собственными примечаниями. Одним из способов повышения интереса к материалу может выступать анализ жизненных ситуаций и практической значимости. Подростки должны иметь возможность высказывать собственную точку зрения, иметь возможность ее обсудить, задавать волнующие их вопросы.

Результаты деятельности обязательно должны быть оценены, оценка успехов должна нести информативный характер, награды и наказания должны быть минимизированы, чтобы не ослаблять внутреннюю мотивацию. Важно подчеркнуть, что ведущую роль играют не способности обучающихся, а приложенные ими усилия, и если в этот раз достичь успеха

не удалось, то необходимо в следующий раз приложить больше усилий. Оценку результатам подростка можно давать, сравнивая их с предыдущими результатами этого подростка, что может отразить положительную динамику и мотивировать прилагать еще больше усилий, даже если на фоне других подростков результат не является высоким.

Формирование оценочной самостоятельности может способствовать повышению мотивации достижения успеха у подростков. Она позволяет подростку более адекватно оценивать достигнутые результаты и прослеживать взаимосвязь между приложенными усилиями для достижения цели и конечным результатом деятельности.

Формирование чувства самостоятельности через свободу выбора и навыков самоконтроля позволяют подростку чувствовать ответственность за принятые им решения, а как следствие возникает и чувство ответственности за результаты собственной деятельности, что способствует повышению прилагаемых усилий и мотивации достижения успеха.

Выбор деятельности должен определяться исходя из интересов, запросов и устремлений подростка. Это необходимо, чтобы результаты были значимы для него.

Одним из значимых условий формирования мотивации достижения успеха у подростков является личность педагога-психолога и характер их взаимоотношений. Педагог-психолог должен быть образцом, подростки должны видеть его мотивацию на достижение успеха.

Учет индивидуальных особенностей подростков также важен при формировании мотивации к достижению успеха. К каждому подростку требуется индивидуальный подход, для максимальной эффективности развития мотивации достижения успеха.

Изучение форм и методов развития мотивации достижения успеха у подростков позволяет сделать следующие выводы:

1. Эмоции оказывают значительное влияние на формирование мотивации достижения успеха у подростков.
2. Подросткам должна предоставляться свобода выбора заданий, так как это способствует более ответственному отношению к деятельности.
3. Для развития мотивации достижения успеха необходимо, чтобы деятельность была интересной для подростка.
4. Доброжелательная обстановка и атмосфера сотрудничества снижают страх потерпеть неудачу и стимулируют подростков к деятельности.
5. Создание ситуации успеха способствует повышению мотивации достижения успеха.

Глава 2. Исследование мотивации достижения успеха у подростков

2.1 Организация и методики исследования

Для проведения исследования развития мотивации достижения у подростков была проведена опытно-экспериментальная работа на базе общеобразовательной школы в течении двух месяцев. В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте 14 лет.

Для исследования мотивации достижения успеха у подростков был использован следующий комплекс диагностических методик:

1) Методика Т. Элерса “Мотивация к успеху”.

Данная методика позволяет произвести оценку силы стремления к успеху, достижению цели. Данный опросник состоит из 41 утверждения, на которые испытуемым предлагается ответить да или нет. Для обработки полученных результатов была использована интерпретация, предложенная автором данной методики, сравнение результатов полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента производилось с помощью Т-критерия Вилкоксона. Итоговый показатель достигается суммированием набранных баллов. Мотивация к достижению успеха тем сильнее выражена, чем больше набрано баллов.

При сумме баллов от 1 до 10 у испытуемого низкая мотивация к успеху, при сумме баллов от 11 до 16 у испытуемого средняя мотивация к успеху, при сумме баллов от 17 до 20 у испытуемого высокая мотивация к успеху, при сумме баллов более 21 у испытуемого слишком высокий уровень мотивации к успеху.

2) Методика Т. Элерса “Мотивация к избеганию неудач”.

Данная методика позволяет произвести оценку силы стремления к избеганию неудач и защите. Изучение данного мотива является

необходимым в нашем исследовании, так как мотивация избегания неудач препятствует достижению высоких результатов у подростков. Данный опросник состоит из 30 строк, в каждой из строк записаны по 3 слова, испытуемому необходимо в каждой строке выбрать по одному слову, которое наиболее точно его характеризует. Для обработки полученных результатов была использована интерпретация, предложенная автором данной методики, сравнение результатов полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента производилось с помощью Т-критерия Вилкоксона. Итоговый показатель достигается путем суммирования набранных баллов. Мотивация к избеганию неудач тем сильнее выражена, чем больше набрано баллов.

При сумме баллов от 2 до 10 у испытуемого низкая мотивация к избеганию неудач, при сумме баллов от 11 до 16 у испытуемого средний уровень мотивации к избеганию неудач, при сумме баллов от 17 до 20 у испытуемого высокий уровень мотивации к избеганию неудач, при сумме баллов более 21 у испытуемого слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

3) Методика А. Мехрабиана “Тест мотивации достижения” в модификации М.Ш. Магомед-Эминова.

Данная методика позволяет диагностировать два обобщенных устойчивых мотива личности: к достижению успеха и к избеганию неудач. Данная методика позволяет оценить какой из мотивов достижения доминирует. Методика представляет из себя опросник имеющий мужскую и женскую форму. Испытуемым предлагаются утверждения, которые определяют отношение человека к различным жизненным ситуациям. Испытуемый должен оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из приведенных утверждений по шкале от +3 в случае полного согласия до -3 при полном несогласии. Для обработки полученных результатов использовалась суммарная шкала, предложенная автором данной

методики, сравнение результатов полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента производилось с помощью Т-критерия Вилкоксона. Итоговый показатель достигается суммированием набранных баллов.

При сумме баллов у испытуемого в интервале от 165 до 210 делается вывод о доминировании мотивации к достижению успеха. При сумме баллов у испытуемого в интервале от 76 до 164 делается вывод о доминировании мотивации к избеганию неудач. При сумме баллов у испытуемого в интервале от 30 до 75 нельзя сделать вывод о доминировании мотивации достижения успеха или избегания неудач.

- 4) Методика Ю.М. Орлова “Тест-опросник для измерения потребности в достижениях”.

Данная методика позволяет оценить стремление испытуемого к повышению своих способностей и умений, в значимых для него видах деятельности. Методика является тестом-опросником, состоящим из 23 утверждений, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться. Для обработки полученных результатов использовалась суммарная шкала, предложенная автором методики, сравнение результатов полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента производилось с помощью Т-критерия Вилкоксона.

При сумме баллов от 0 до 6 у испытуемого низкая потребность в достижениях, при сумме баллов от 7 до 9 у испытуемого пониженная потребность в достижениях, при сумме баллов от 10 до 15 у испытуемого средняя потребность в достижениях, при сумме баллов от 16 до 18 у испытуемого повышенная потребность в достижениях, при сумме баллов от 18 до 23 у испытуемого высокая потребность в достижениях.

2.2 Программа исследования

В исследовании использовалась программа развития мотивации достижения успеха Э.Ю. Курасовой. В программе развития мотивации достижения успеха у подростков автор выделяет 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный. Целью программы является развитие мотивации достижения успеха у подростков.

Задачами программы являются: создание благоприятного психологического климата в коллективе, обучение подростков навыкам постановки высоких, но адекватных целей и целеполагания, формирование у подростков знаний о мотивации достижения успеха.

На подготовительном этапе устанавливается контакт между педагогом-психологом и подростками, создается благоприятный психологический климат, доброжелательная атмосфера. Формируется позитивный настрой на последующую деятельность. Происходит информирование подростков. Дается теоретический материал, позволяющий подросткам ориентироваться в понятии успеха. Им объясняются преимущества, которые дает мотивация к достижению успеха, способы ее развития. Подростки обучаются постановке целей адекватной сложности, у них формируется целеполагание. Проводятся ролевые игры, в которых осваиваются способы поведения типичные для людей с высокой мотивацией достижения успеха. Создаются и обсуждаются проективные рассказы на тематику достижения. У подростков развиваются навыки рефлексии, позволяющие адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Основной этап представляет собой проектную деятельность. Подростки разрабатывают социальные проекты. Работа происходит и в индивидуальных, и в групповых формах. На данном этапе подростки получают опыт поведения успешного человека, у них развивается ощущение личностной причастности. Развитие мотивации достижения успеха у подростков происходит во время выполнения действий, предусмотренных планом программы.

В начале основного этапа подростки выбирают интересующие их проблемы и собирают по ним информацию, затем происходит обработка собранного материала. Подростки анализируют собранные данные и определяют несколько наиболее актуальных проблем, в решение которых могут внести свой вклад и распределяются на группы. При определении проблемы учитывается ее важность, масштабность и возможность практического решения. Затем происходила формулировка цели и задач проекта. Следующим шагом было составление плана работ, с учетом мнения всех участников группы, в котором отражалось, что, когда и как должно быть сделано. Определялись обязанности членов команды и распределялись внутри команд, каждый член команды нес ответственность за выполнение своих обязанностей. Команды определяли необходимые для выполнения проекта ресурсы и источники их получения.

На заключительном этапе подросткам предлагалось представить свои проекты и обсудить их в коллективе, оценить насколько полно и интересно проекты были представлены, проанализировать вклад каждого члена команды в результат групповой работы.

2.3 Анализ и интерпретация результатов

На констатирующем этапе эксперимента были получены данные о мотивации к достижению успеха, мотивации к избеганию неудач, преобладающем виде мотивации и потребности в достижении у подростков, участвующих в исследовании.

Результаты диагностики мотивации достижения успеха по методике Т. Элерса на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Номер обучающегося	Сумма баллов	Сила мотивации к достижению успеха

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

30	10	Низкая
----	----	--------

Согласно полученным данным у 37% подростков низкий уровень мотивации к достижению успеха, у 50% подростков средний уровень мотивации к достижению успеха, у 13% подростков высокий уровень мотивации к достижению успеха. Преобладает средний уровень мотивации к достижению успеха у подростков, отражающий их желание проверить свои умения и способности в деятельности.

Наглядно данные о уровне мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 1.

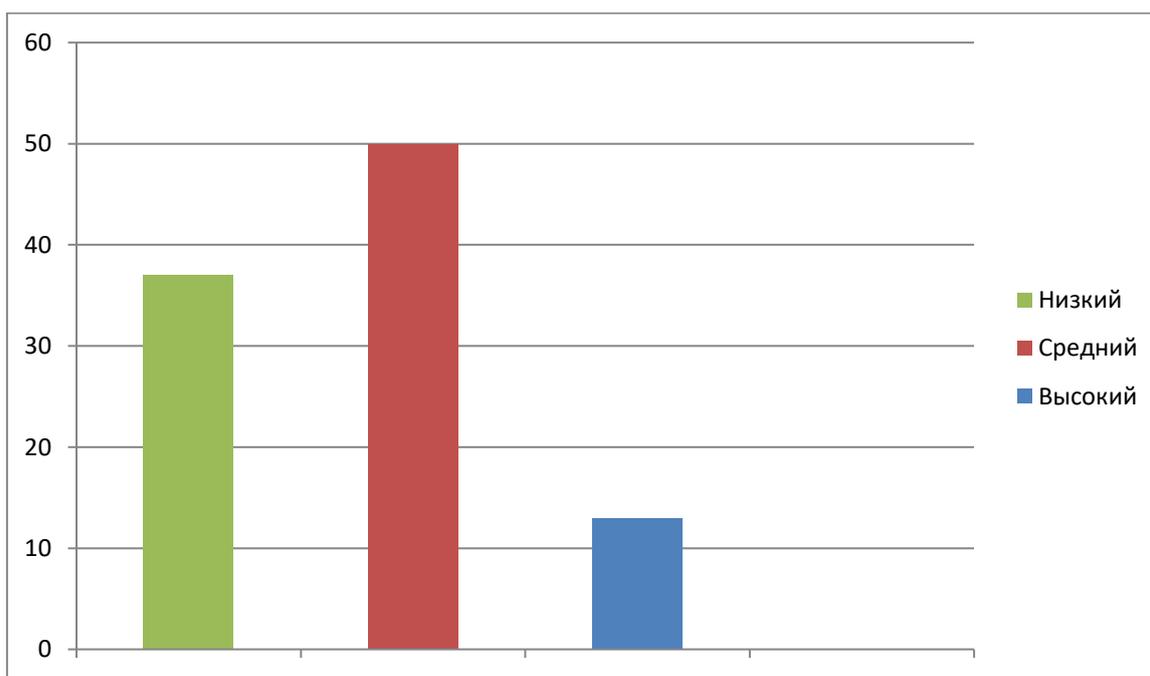


Рис. 1 Уровень мотивации к достижению успеха на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Номер обучающегося	Сумма баллов	Сила мотивации к избеганию неудач
1	19	Высокая
2	15	Средняя
3	19	Высокая
4	11	Средняя
5	16	Средняя
6	18	Высокая
7	9	Низкая
8	20	Высокая
9	16	Средняя
10	11	Средняя
11	15	Средняя
12	6	Низкая
13	16	Средняя
14	17	Высокая
15	12	Средняя
16	12	Средняя
17	18	Высокая
18	7	Низкая
19	10	Низкая
20	15	Средняя
21	18	Высокая
22	17	Высокая
23	10	Низкая
24	24	Слишком высокая
25	13	Средняя
26	12	Средняя
27	20	Высокая

28	23	Слишком высокая
29	14	Средняя
30	19	Высокая

Согласно полученным данным у 17% подростков низкий уровень мотивации к избеганию неудач, у 43% подростков средний уровень мотивации к избеганию неудач, у 33% подростков высокий уровень мотивации к избеганию неудач, у 7% подростков слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Преобладает средний уровень мотивации к избеганию неудач у подростков, около 40% стремятся избегать соревновательных ситуаций из-за страха возможной неудачи.

Наглядно данные о уровне мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 2.

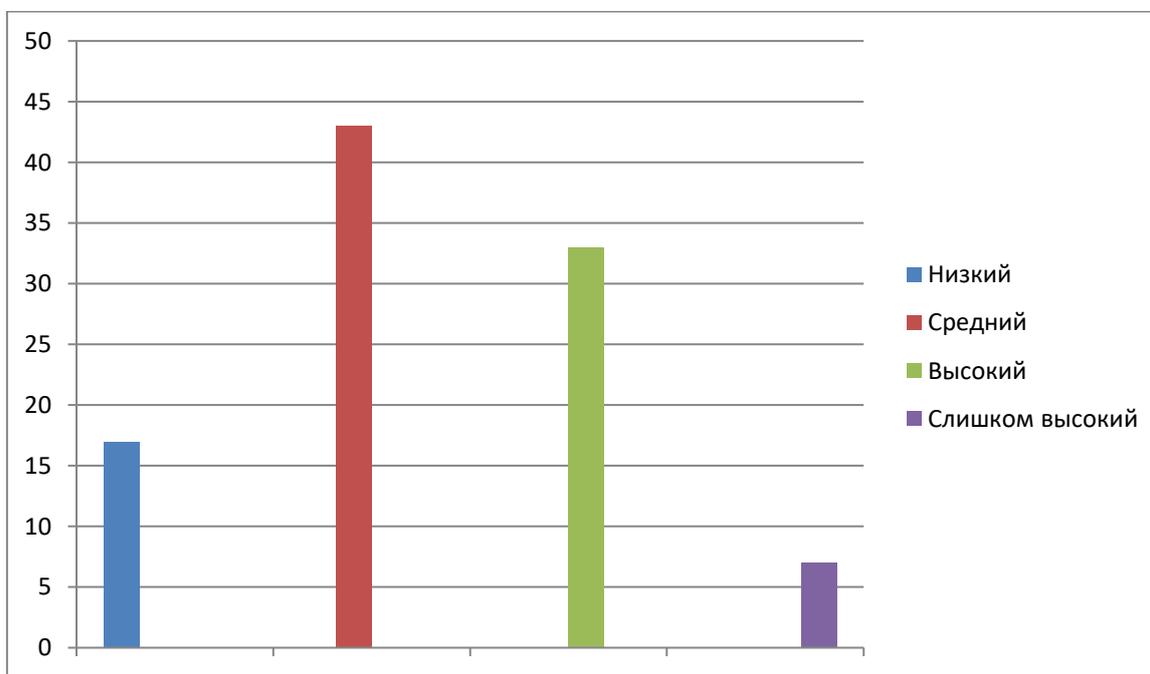


Рис. 2 Уровень мотивации к избеганию неудач на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики преобладающего типа мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3

Номер обучающегося	Сумма баллов	Преобладающий тип мотивации достижения
1	98	К избеганию неудач
2	137	К избеганию неудач
3	87	К избеганию неудач
4	193	К достижению успеха
5	144	К избеганию неудач
6	120	К избеганию неудач
7	188	К достижению успеха
8	84	К избеганию неудач
9	126	К избеганию неудач
10	176	К достижению успеха
11	169	К достижению успеха
12	204	К достижению успеха
13	145	К избеганию неудач
14	132	К избеганию неудач
15	181	К достижению успеха
16	170	К достижению успеха
17	191	К достижению успеха
18	149	К избеганию неудач
19	79	К избеганию неудач
20	98	К избеганию неудач
21	174	К достижению успеха
22	103	К избеганию неудач

23	181	К достижению успеха
24	86	К избеганию неудач
25	175	К достижению успеха
26	166	К достижению успеха
27	105	К избеганию неудач
28	88	К избеганию неудач
29	133	К избеганию неудач
30	126	К избеганию неудач

Согласно полученным данным у 60% подростков преобладает мотивация к избеганию неудач, у 40% подростков преобладает мотивация к достижению успеха. У большинства испытуемых преобладает мотивация к избеганию неудач, значительная часть испытуемых старается избегать ситуаций, где есть риск потерпеть неудачу.

Наглядно данные о преобладающем типе мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 3.

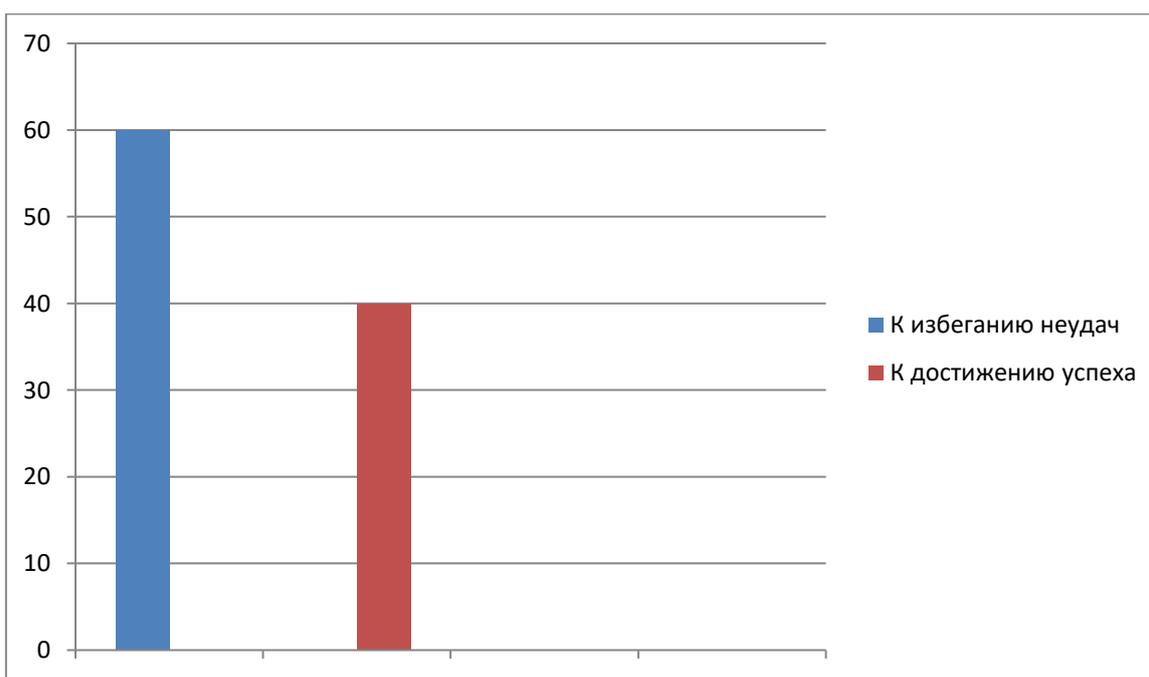


Рис. 3 Преобладающий тип мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова представлены в таблице 4.

Таблица 4

Номер обучающегося	Сумма баллов	Потребность в достижении
1	7	Пониженная
2	10	Средняя
3	12	Средняя
4	17	Повышенная
5	5	Низкая
6	8	Пониженная
7	11	Средняя
8	14	Средняя
9	20	Высокая
10	16	Повышенная
11	9	Пониженная
12	7	Пониженная
13	4	Низкая
14	13	Средняя
15	14	Средняя
16	12	Средняя
17	8	Пониженная
18	6	Низкая
19	13	Средняя
20	19	Высокая

21	17	Повышенная
22	12	Средняя
23	15	Средняя
24	14	Средняя
25	9	Пониженная
26	11	Средняя
27	7	Пониженная
28	4	Низкая
29	15	Средняя
30	14	Средняя

Согласно полученным данным у 13% испытуемых низкая потребность в достижении, у 23% испытуемых пониженная потребность в достижении, у 47% испытуемых средняя потребность в достижении, у 10% испытуемых повышенная потребность в достижении, 7% испытуемых высокая потребность в достижении. Стремление повышать свои способности и умения у подростков выражено на среднем уровне.

Наглядно данные о потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 4.

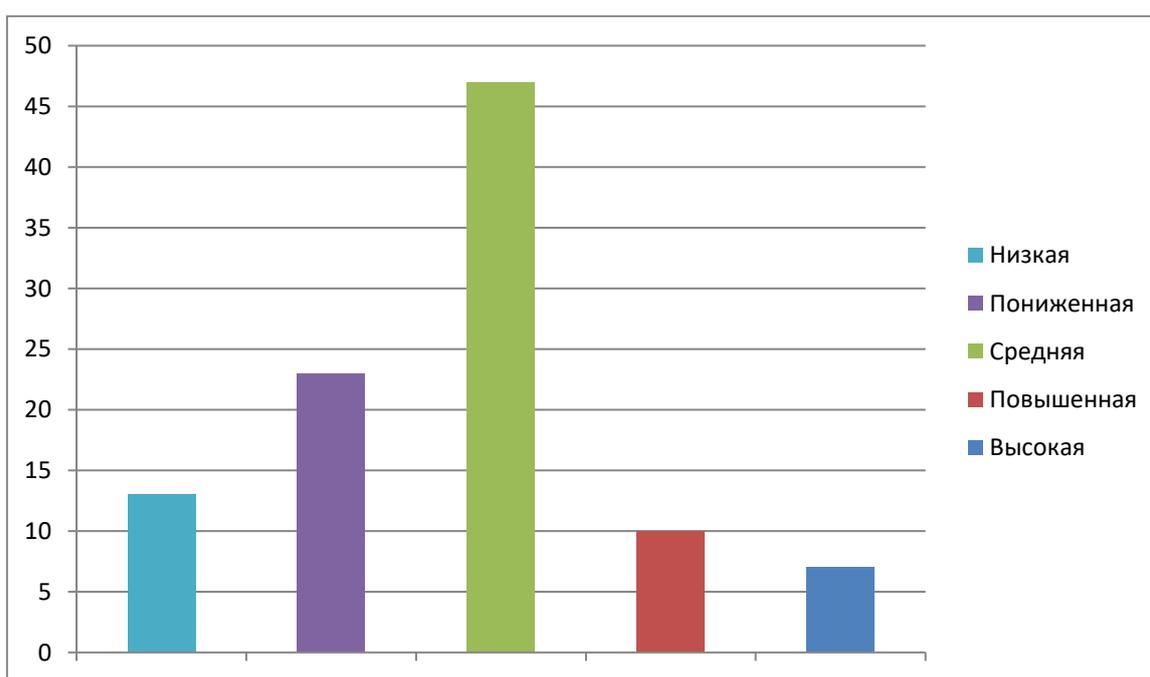


Рис. 4 Потребность в достижении по методике Ю.М. Орлова на констатирующем этапе эксперимента.

Применение комплекса диагностических методик показало, что для значительной части подростков характерны преобладание мотивации к избеганию неудач, страх перед возможной неудачей, избегание соревновательных ситуаций. Потребность в достижении у подростков находится на среднем уровне.

Для определения эффективности проведенной программы были повторно измерены уровни мотивации достижения успеха и избегания неудач на контрольном этапе эксперимента.

Результаты диагностики мотивации достижения успеха по методике Т. Элерса на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Номер обучающегося	Сумма баллов	Сила мотивации к достижению успеха
1	7	Низкий
2	13	Средний
3	12	Средний
4	15	Средний
5	11	Средний
6	11	Средний
7	18	Высокий
8	13	Средний
9	5	Низкий
10	14	Средний
11	17	Высокий
12	19	Высокий

13	9	Низкий
14	11	Средний
15	18	Высокий
16	14	Средний
17	11	Средний
18	20	Высокий
19	11	Средний
20	14	Средний
21	13	Средний
22	17	Высокий
23	18	Высокий
24	8	Низкий
25	14	Средний
26	15	Средний
27	10	Низкий
28	9	Низкий
29	15	Средний
30	11	Средний

Согласно полученным данным у 20% подростков низкий уровень мотивации к достижению успеха, у 57% подростков средний уровень мотивации к достижению успеха, у 23% подростков высокий уровень мотивации к достижению успеха. Преобладает средний уровень мотивации к достижению успеха, число подростков, имеющих низкий уровень мотивации, сократилось с 37% до 20%, а число подростков, имеющих высокий уровень мотивации к достижению успеха возросло с 13% до 23% по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. У подростков повысилось стремление проверить свои способности и умения, они стали активнее принимать участие в различных видах деятельности.

Наглядно данные о уровне мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 5.

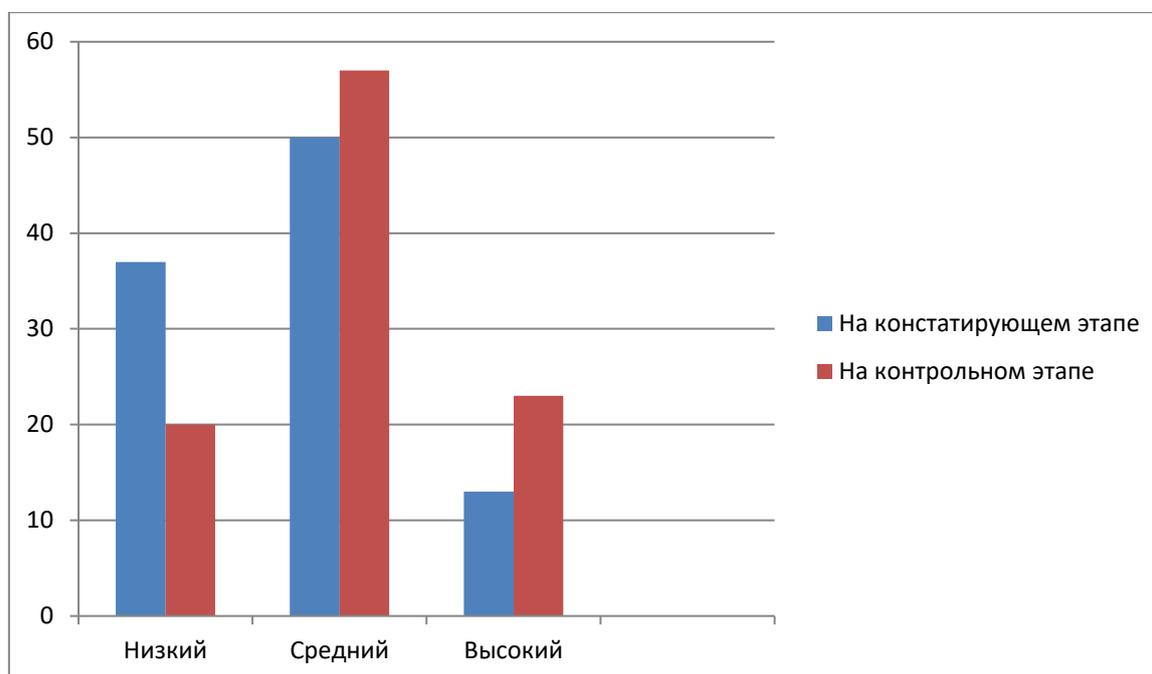


Рис. 5 Сравнение уровня мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Для определения достоверности различий в уровне мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса был использован Т-критерий Вилкоксона, расчет Т-критерия Вилкоксона представлен в таблице 6.

Таблица 6

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
8	7	-1	1	12
12	13	1	1	12
9	12	3	3	23
14	15	1	1	12

11	11	0	0	3.5
12	11	-1	1	12
16	18	2	2	19
7	13	6	6	30
6	5	-1	1	12
13	14	1	1	12
12	17	5	5	28.5
19	19	0	0	3.5
9	9	0	0	3.5
11	11	0	0	3.5
16	18	2	2	19
15	14	-1	1	12
8	11	3	3	23
20	20	0	0	3.5
13	11	-2	2	19
10	14	4	4	26.5
12	13	1	1	12
14	17	3	3	23
17	18	1	1	12
5	8	3	3	23
18	14	-4	4	26.5
14	15	1	1	12
7	10	3	3	23
4	9	5	5	28.5
15	15	0	0	3.5
10	11	1	1	12

Рассчитаем эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона и сравним его с критическим значением для выборки из 30 испытуемых. $T_{эмп} = 93.5$, $T_{кр}$

= 120 ($p \leq 0.01$). Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, значит $T_{эмп}$ попадает в зону значимости на “оси значимости”, значит различия в уровне мотивации к достижению успеха по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента статистически значимы на уровне $p \leq 0.01$. Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация программы привела к повышению уровня мотивации к достижению успеха у подростков.

Результаты диагностики мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7

Номер обучающегося	Сумма баллов	Уровень мотивации к избеганию неудач
1	20	Высокий
2	13	Средний
3	16	Средний
4	13	Средний
5	14	Средний
6	15	Средний
7	9	Низкий
8	13	Средний
9	13	Средний
10	9	Низкий
11	16	Средний
12	4	Низкий
13	12	Средний
14	12	Средний
15	15	Средний
16	10	Низкий
17	17	Высокий

18	7	Низкий
19	9	Низкий
20	11	Средний
21	16	Средний
22	17	Высокий
23	11	Средний
24	20	Высокий
25	11	Средний
26	10	Низкий
27	19	Высокая
28	18	Высокий
29	12	Средний
30	16	Средний

Согласно полученным данным у 23% подростков низкий уровень мотивации к избеганию неудач, у 57% подростков средний уровень мотивации к избеганию неудач, у 20% подростков высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Преобладает средний уровень мотивации к избеганию неудач, число подростков имеющих низкий уровень мотивации к избеганию неудач возросло с 17% до 23%, число подростков имеющих высокий уровень мотивации к избеганию неудач сократилось с 33% до 20%, а число подростков имеющих слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач сократилось с 7% до 0% по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Значительно снизилось число подростков, стремившихся избегать соревновательных ситуаций, возросла инициативность.

Наглядно данные о уровне мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 6.

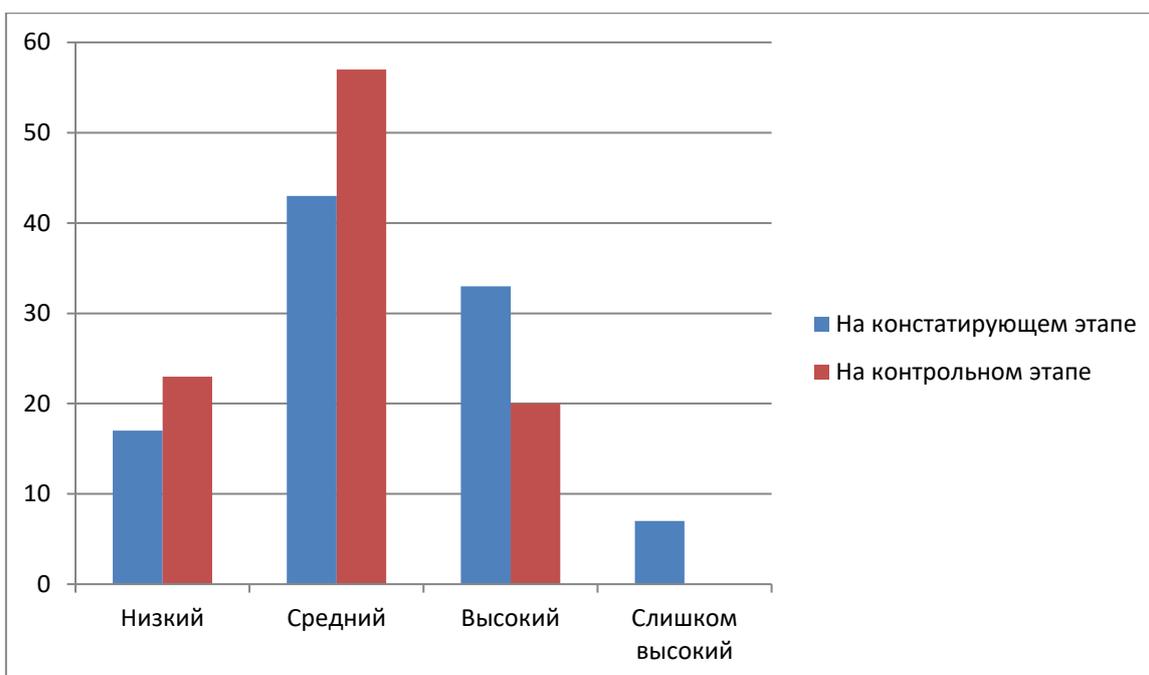


Рис. 6 Сравнение уровня мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Для определения достоверности различий в уровне мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса был использован Т-критерий Вилкоксона, расчет Т-критерия Вилкоксона представлен в таблице 8.

Таблица 8

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
19	20	1	1	6.5
15	13	-2	2	14.5
19	16	-3	3	22
11	13	2	2	14.5
16	14	-2	2	14.5
18	15	-3	3	22
9	9	0	0	2
20	13	-7	7	30

16	13	-3	3	22
11	9	-2	2	14.5
15	16	1	1	6.5
6	4	-2	2	14.5
16	12	-4	4	26
17	12	-5	5	28.5
12	15	3	3	22
12	10	-2	2	14.5
18	17	-1	1	6.5
7	7	0	0	2
10	9	-1	1	6.5
15	11	-4	4	26
18	16	-2	2	14.5
17	17	0	0	2
10	11	1	1	6.5
24	20	-4	4	26
13	11	-2	2	14.5
12	10	-2	2	14.5
20	19	-1	1	6.5
23	18	-5	5	28.5
14	12	-2	2	14.5
19	16	-3	3	22

Рассчитаем эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона и сравним его с критическим значением для выборки из 30 испытуемых. $T_{эмп} = 62$, $T_{кр} = 120$ ($p \leq 0.01$). Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, значит $T_{эмп}$ попадает в зону значимости на “оси значимости”, значит различия в уровне мотивации к избеганию неудач по методике Т. Элерса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента статистически значимы на уровне $p \leq 0.01$. Таким образом,

можно сделать вывод о том, что реализация программы привела к снижению уровня мотивации к избеганию неудач у подростков.

Результаты диагностики преобладающего типа мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 9.

Таблица 9

Номер обучающегося	Сумма баллов	Преобладающий тип мотивации достижения
1	94	К избеганию неудач
2	142	К избеганию неудач
3	96	К избеганию неудач
4	187	К достижению успеха
5	166	К достижению успеха
6	118	К избеганию неудач
7	199	К достижению успеха
8	96	К избеганию неудач
9	167	К достижению успеха
10	174	К достижению успеха
11	180	К достижению успеха
12	195	К достижению успеха
13	171	К достижению успеха
14	170	К достижению успеха
15	196	К достижению успеха
16	172	К достижению успеха
17	183	К достижению успеха
18	168	К достижению успеха
19	90	К избеганию неудач
20	100	К избеганию неудач

21	178	К достижению успеха
22	116	К избеганию неудач
23	175	К достижению успеха
24	104	К избеганию неудач
25	183	К достижению успеха
26	166	К достижению успеха
27	120	К избеганию неудач
28	126	К избеганию неудач
29	122	К избеганию неудач
30	135	К избеганию неудач

Согласно полученным данным у 43% подростков преобладает мотивация к избеганию неудач, у 57% подростков преобладает мотивация к достижению успеха. Число подростков, у которых преобладает мотивация к избеганию неудач, сократилось с 60% до 43%, а число подростков, у которых преобладает мотивация к достижению успеха, возросло с 40% до 57%. У большинства подростков начала преобладать мотивация к достижению успеха, наблюдается желание проверить свои силы в соревновательных ситуациях, добиться высоких результатов.

Наглядно данные о сравнении преобладающего типа мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 7.

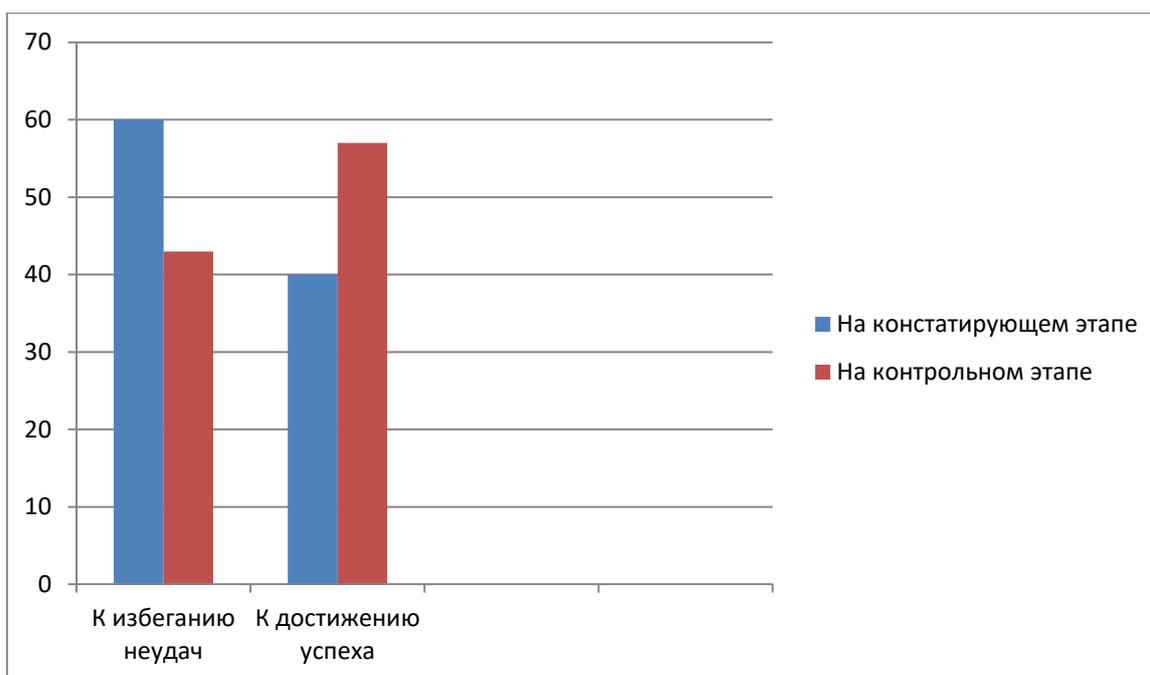


Рис. 7 Сравнение преобладающего типа мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем и контрольном этапах.

Для определения достоверности различий в преобладающем типе мотивации достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова был использован Т-критерий Вилкоксона, расчет Т-критерия Вилкоксона представлен в таблице 10.

Таблица 10

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
98	94	-4	4	6.5
137	142	5	5	8
87	96	9	9	14
193	197	-6	6	9.5
144	166	22	22	26
120	118	-2	2	3.5

188	199	11	11	17.5
84	96	12	12	20
126	167	41	41	30
176	174	-2	2	3.5
169	180	11	11	17.5
204	195	-9	9	14
145	171	26	26	27
132	170	38	38	28.5
181	196	15	15	22.5
170	172	2	2	3.5
191	183	-8	8	11.5
149	168	19	19	25
79	90	11	11	17.5
98	100	2	2	3.5
174	178	4	4	6.5
103	116	13	13	21
181	175	-6	6	9.5
86	104	18	18	24
175	183	8	8	11.5
166	166	0	0	1
105	120	15	15	22.5
88	126	38	38	28.5
133	122	-11	11	17.5
126	135	9	9	14

Рассчитаем эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона и сравним его с критическим значением для выборки из 30 испытуемых. $T_{эмп} = 75.5$, $T_{кр} = 120$ ($p \leq 0.01$). Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, значит $T_{эмп}$ попадает в зону значимости на “оси значимости”, значит различия в преобладающем типе мотивации

достижения по методике А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова на констатирующем и контрольном этапах эксперимента статистически значимы на уровне $p \leq 0.01$.

Результаты диагностики потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 11.

Таблица 11

Номер обучающегося	Сумма баллов	Потребность в достижении
1	6	Низкая
2	11	Средняя
3	14	Средняя
4	15	Средняя
5	8	Пониженная
6	11	Средняя
7	13	Средняя
8	17	Повышенная
9	21	Высокая
10	13	Средняя
11	13	Средняя
12	10	Средняя
13	8	Пониженная
14	15	Средняя
15	11	Средняя
16	17	Повышенная
17	9	Пониженная
18	5	Низкая
19	17	Повышенная
20	19	Высокая

21	18	Повышенная
22	12	Средняя
23	16	Повышенная
24	16	Повышенная
25	8	Пониженная
26	10	Средняя
27	10	Средняя
28	9	Пониженная
29	16	Повышенная
30	14	Средняя

Согласно полученным данным у 7% испытуемых низкая потребность в достижении, у 16% пониженная потребность в достижении, у 47% средняя потребность в достижении, у 23% повышенная потребность в достижении, у 7% высокая потребность в достижении на контрольном этапе эксперимента. Преобладает средняя потребность в достижении. Число испытуемых, имеющих низкую мотивацию достижения, снизилось с 13% до 7%, число испытуемых, имеющих пониженную мотивацию достижения, снизилось с 23% до 16%, число испытуемых, имеющих повышенную мотивацию достижения, возросло с 10% до 23%. У подростков возросло стремление повышать свои способности и умения, а также добиваться более высоких результатов в значимых видах деятельности.

Наглядно сравнение данных о потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рисунке 8.

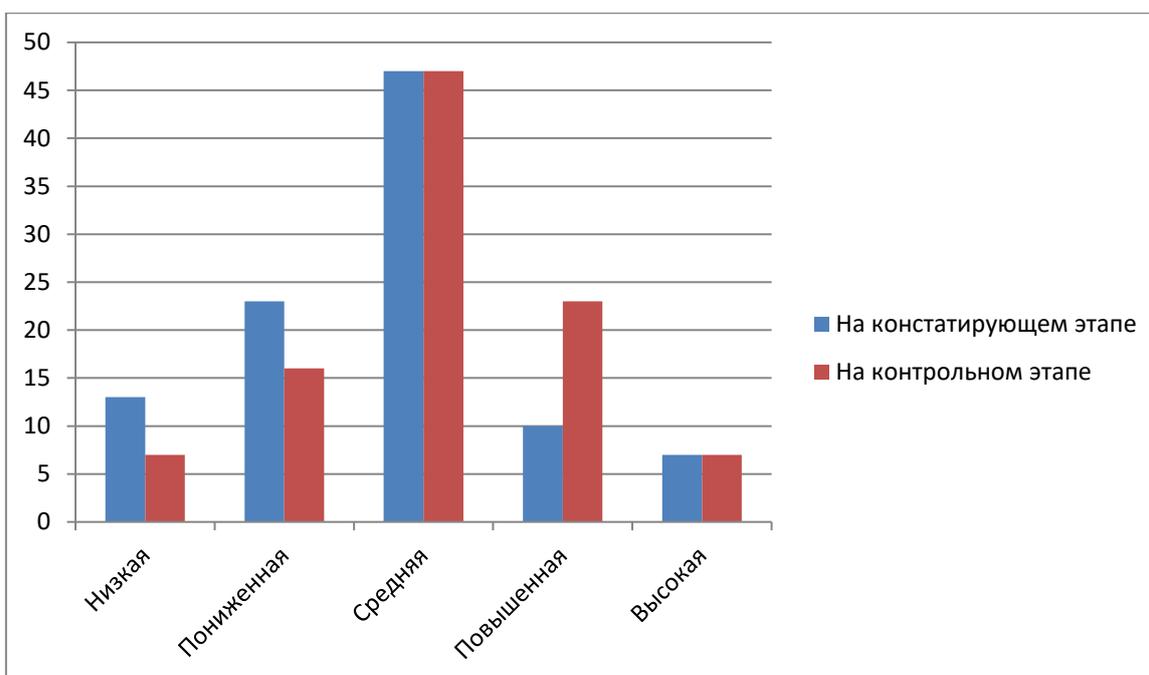


Рис. 8 Сравнение данных о потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Для определения достоверности различий в данных о потребности в достижении по методике Ю.М. Орлова был использован Т-критерий Вилкоксона, расчет Т-критерия Вилкоксона представлен в таблице 12.

Таблица 12

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до} - t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
7	6	-1	1	8.5
10	11	1	1	8.5
12	14	2	2	16
17	15	-2	2	16
5	8	3	3	22
8	11	3	3	22
11	13	2	2	16
14	17	3	3	22

20	21	1	1	8.5
16	13	-3	3	22
9	13	4	4	27
7	10	3	3	22
4	8	4	4	27
13	15	2	2	16
14	11	-3	3	22
12	17	5	5	29.5
8	9	1	1	8.5
6	5	-1	1	8.5
13	17	4	4	27
19	19	0	0	2
17	18	1	1	8.5
12	12	0	0	2
15	16	1	1	8.5
14	16	2	2	16
9	8	-1	1	8.5
11	10	-1	1	8.5
7	10	3	3	22
4	9	5	5	29.5
15	16	1	1	8.5
14	14	0	0	2

Рассчитаем эмпирическое значение Т-критерия Вилкоксона и сравним его с критическим значением для выборки из 30 испытуемых. $T_{эмп} = 94$, $T_{кр} = 120$ ($p \leq 0.01$). Так как $T_{эмп} < T_{кр}$, значит $T_{эмп}$ попадает в зону значимости на “оси значимости”, значит различия в потребности достижения по методике Ю.М. Орлова на констатирующем и контрольном этапах эксперимента статистически значимы на уровне $p \leq 0.01$.

Так как полученные результаты на констатирующем и контрольных этапах эксперимента показывают достоверность различий по всем использованным диагностическим методикам на уровне $p \leq 0.01$, можно принять гипотезу исследования о том, что данная программа позволяет развить мотивацию к достижению успеха у подростков 14 летнего возраста.

Проведенное исследование показало, что такие формы и методы развития мотивации достижения у подростков, как сопровождение деятельности положительными эмоциями, создание благоприятного психологического климата и доброжелательной атмосферы, групповая работа и дискуссии, проектная деятельность, развитие оценочной самостоятельности, работа по осознанию мотивов, выбор деятельности интересной для подростков позволяют повысить уровень мотивации достижения успеха и снизить уровень мотивации к избеганию неудач.

Вовлечение подростков в решение интересных для них проблем способствовало росту стремления добиваться высоких результатов в значимой деятельности, желания проверить свои умения и способности. Участие в проектной деятельности способствовало формированию чувства ответственности за собственные результаты у подростков, развивало навыки командной работы. Эмоциональная поддержка, оказываемая членами команды друг другу в процессе выполнения проекта, способствовала снижению тревожности и страха перед возможной неудачей, многие подростки перестали избегать соревновательных ситуаций.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. На констатирующем этапе эксперимента у подростков преобладала мотивация к избеганию неудачи.

2. У большинства подростков мотивация к достижению успеха и мотивация к избеганию неудач выражена на среднем уровне и на констатирующем и на контрольном этапе эксперимента.
3. На контрольном этапе эксперимента возросло число подростков имеющих высокий уровень мотивации к достижению успеха и низкий уровень мотивации к избеганию неудач, а число подростков, имеющих низкий уровень мотивации к достижению успеха и высокий уровень мотивации к избеганию неудач, сократилось.
4. На контрольном этапе эксперимента у подростков преобладала мотивация к достижению успеха.
5. Контрольный этап эксперимента показал рост потребности в достижении у испытуемых.
6. Различия полученные по всем использованным диагностическим методикам оказались значимыми на уровне $p \leq 0.01$.

Заключение

В работе были исследованы и сопоставлены взгляды зарубежных и отечественных ученых на проблему мотивации достижения успеха и ее место в структуре личности человека. Были проанализированы особенности онтогенетического развития мотивации достижения успеха у детей и подростков. Изучены формы и методы развития мотивации достижения успеха у подростков.

Было проведено эмпирическое исследование развития мотивации достижения у подростков. В ходе исследования были на практике использованы формы и методы развития мотивации достижения у подростков, такие как сопровождение деятельности положительными эмоциями, создание благоприятного психологического климата и доброжелательной атмосферы, групповая работа и дискуссии, проектная деятельность, развитие оценочной самостоятельности, работа по осознанию мотивов, выбор деятельности интересной для подростков. Данные формы и методы показали свою эффективность согласно результатам подобранных диагностических методик. У подростков возрос уровень мотивации к достижению успеха и снизился уровень мотивации к избеганию неудач.

Данное исследование способствует разрешению проблемы мотивации достижения успеха у подростков, так как экспериментально подтверждает эффективность теоретической базы, разработанной зарубежными и отечественными учеными. В ходе исследования нашла очередное подтверждение эффективность деятельностного подхода в психологии.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Для зарубежных ученых в исследовании проблемы мотивации достижения успеха более характерно опираться на свободу выбора

личности, в то время как отечественные ученые опираются на социальную составляющую человеческой жизнедеятельности.

2. В основе многих форм и методов развития мотивации достижения успеха у подростков лежит вовлечение их в деятельность и придание ей положительной эмоциональной окраски.
3. Комплексное воздействие различными формами и методами развития мотивации достижения успеха показало свою эффективность на 14 летних подростках.
4. Развитие уровня мотивации достижения успеха у подростков сопровождается снижением уровня мотивации к избеганию неудач.

Список литературы

1. Акованцева Л.И. Одаренность, мотивация, успеваемость: трудности и конфликты // Вестник Удмуртского университета. Серия “Философия. Психология. Педагогика” 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-motivatsiya-uspevaemost-trudnosti-i-konflikty> (дата обращения: 17.12.2018).
2. Андреева Ю.В. Дидактика оптимизма // Образовательные технологии и общество 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didaktika-optimizma> (дата обращения: 01.01.2019).
3. Багандова Г.Х., Ахмедпашаева К.А., Ибрагимова Л.А. Особенности развития мотивации достижения подростков сирот // Известия Дагестанского государственного университета. Психолого-педагогические науки 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-motivatsii-dostizheniya-podrostkov-sirot> (дата обращения 16.09.2018).
4. Бондарева А.Н. Основные факторы и условия формирования субъектности у современного подростка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-i-usloviya-formirovaniya-subektnosti-u-sovremennogo-podrostka> (дата обращения 06.07.2018).
5. Бухаленкова Д.А. Успешность в профессии в представлениях подростков о жизненном успехе // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnost-v-professii-v-predstavleniyah-podrostkov-o-zhiznennom-uspehe> (дата обращения 25.04.2018)
6. Водяха С.А. Внутренняя мотивация как предиктор психологического благополучия современных подростков //

- Педагогическое образование в России 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-motivatsiya-kak-prediktor-psihologicheskogo-blagopoluchiya-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения 22.08.2018).
7. Водяха С.А. Особенности мотивации учебной деятельности креативных старшеклассников // Педагогическое образование в России 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-kreativnyh-starsheklassnikov> (дата обращения 26.08.2018).
8. Волкова С.В. Описание методики использования активных методов обучения для повышения уровня мотивации при обучении биологии // Символ науки 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisanie-metodiki-ispolzovaniya-aktivnyh-metodov-obucheniya-dlya-povysheniya-urovnya-motivatsii-pri-obuchenii-biologii> (дата обращения 05.05.2018)
9. Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н., Терре А.И. Мотивация учебной деятельности учащихся основной школы средствами учебных текстов // Вестник Томского государственного педагогического университета 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly-sredstvami-uchebnyh-tekstov> (дата обращения 18.06.2018).
10. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспешности современных подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-prichinah-hronicheskoy-neuspeshnosti-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения 20.07.2018).
11. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-novye-podhody-diagnostika-prakticheskie-rekomendatsii> (дата обращения 11.08.2018).

12. Гордеева Т.О., Лункина М.В. Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенностью жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposob-podderzhaniya-samouvazheniya-kak-prediktor-udovletvorennosti-zhiznyu-uchebnoy-motivatsii-i-nastoychivosti-podrostkov> (дата обращения 06.09.2018).
13. Гужова С.И., Буянова В.В. Особенности уровня притязаний учащихся с разной академической успеваемостью // International scientific review 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-urovnya-prityazaniy-uchaschihsya-s-raznoy-akademicheskoy-uspevaemostyu> (дата обращения 27.09.2018).
14. Домбровский В., Гусева С., Чапулис С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня учебной мотивации у подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-urovnya-uchebnoy-motivatsii-u-podrostkov> (дата обращения 06.18.2018).
15. Емелева О.С. Развитие школьной мотивации у подростков // Вестник Курганского государственного университета 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-shkolnoy-motivatsii-u-podrostkov> (дата обращения 29.04.2018).
16. Жамалова А.Р., Маслак А.А. Измерение латентной переменной “мотивация к успеху” // Концепт 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmerenie-latentnoy-peremennoy-motivatsiya-k-uspehu> (дата обращения 07.11.2018).
17. Зевина И.В. Проектная деятельность обучающихся как средство реализации требований ФГОС // Вестник Таганрогского института

- имена А.П. Чехова 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-obuchayuschih-sya-kak-sredstvo-realizatsii-trebovaniy-fgos> (дата обращения 14.06.2018).
18. Зобков В.А. Пассивность как характеристика неуверенности человека в себе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/passivnost-kak-harakteristika-neuverennosti-cheloveka-v-sebe> (дата обращения 20.12.2018).
19. Ибрагимова Е.Н., Попов Л.М., Полухина Е.А. Внутренняя мотивация личности в развитии одаренных подростков // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-motivatsiya-lichnosti-v-razviti-odarennosti-podrostkov> (дата обращения 02.11.2018).
20. Каленов А.А. Обеспечение непрерывного педагогического мониторинга как основы формирования субъектности старшеклассников посредством создания ситуаций успеха в образовательной среде школы // Балтийский гуманитарный журнал 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-monitoringa-kak-osnovy-formirovaniya-subektnosti-starsheklassnikov-posredstvom> (дата обращения 15.08.2018).
21. Карпова Е.В. Акцентуации характера в структуре мотивационной сферы личности школьников // Ярославский педагогический вестник 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktsentuatsii-haraktera-v-strukture-motivatsionnoy-sfery-lichnosti-shkolnikov> (дата обращения 24.09.2018).
22. Кленова М.А. Самоотношение как фактор готовности к риску // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика 2014. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-faktor-gotovnosti-k-risku> (дата обращения 01.11.2018).
23. Ковалевская А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков // Концепт 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-uchebnoy-motivatsii-na-uspevaemost-podrostkov> (дата обращения 14.12.2018).
24. Косолапов А.Н. Мотивация достижения как основа профессионально-ценностной установки // Историческая и социально-образовательная мысль 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-dostizheniya-kak-osnova-professionalno-tsennostnoy-ustanovki> (дата обращения 03.06.2018).
25. Кузьмина Е.И., Кузьмина З.В. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-samootsenki-urovnya-prityazaniy-i-tsennostnyh-orientatsiy-lichnosti> (дата обращения 09.01.2019).
26. Курочкина В.Е. Психологические предпосылки формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // Инновационная наука 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-predposylki-formirovaniya-obrazovatelnoy-samostoyatelности-starsheklassnikov> (дата обращения 16.05.2018).
27. Лазарев М.А. Роль возрастных особенностей в формировании школьного коллектива // Педагогика. Вопросы теории и практики 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vozhrastnyh-osobennostey-v-formirovanii-shkolnogo-kollektiva> (дата обращения 19.01.2019).

28. Ларионова И.А. Ситуация успеха в процессе развития отношений сотрудничества между учителем и учащимся // Педагогическое образование в России 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsiya-uspeha-v-protsesse-razvitiya-otnosheniy-sotrudnichestva-mezhdu-uchitelem-i-uchaschimisya> (дата обращения 25.06.2018).
29. Леонтьева Т.В. Развитие креативности подростков во внеурочной деятельности // Интернет-журнал Науковедение 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-podrostkov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti> (дата обращения 07.07.2018).
30. Маеркина Е.В. Влияние информационного пространства на мотивацию достижения современных подростков // Вестник Оренбургского государственного университета 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-informatsionnogo-prostranstva-na-motivatsiyu-dostizheniya-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения 12.07.2018).
31. Малахова В.Р., Самойличенко А.К. Самораскрытие способностей учащегося в средней школе старших классов: психологические предпосылки // Азимут научных исследований: педагогика и психология 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoraskrytie-sposobnostey-uchaschegosya-v-sredney-shkole-starshih-klassov-psiologicheskie-predposylki> (дата обращения 23.05.2018).
32. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 352с.
33. Мочалова Е.А., Морозова Н.В. Формирование мотивации достижения успеха у подростков 11-14 лет на уроках музыки с использованием квест-технологии // Вестник кафедры ЮНЕСКО “Музыкальное искусство и образование” 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-dostizheniya-uspeha-u-podrostkov-11-14-let-na-urokah-muzyki-s-ispolzovaniem-kvest-tehnologii> (дата обращения 15.08.2018).

34. Орешкин В.Г. Категория “успех” в контексте современного образования // Непрерывное образование: XXI век 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-uspeh-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения 17.11.2018).
35. Разварина И.Н., Кондакова Н.А. Семья как социальный институт развития личности ребенка в подростковом и юношеском возрасте // Проблемы развития территории 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-sotsialnyy-institut-razvitiya-lichnosti-rebenka-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozraste> (дата обращения 08.09.2018).
36. Расковалова О.С. Компонентностный состав успешности в обучении // Дискуссия 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnostnyy-sostav-uspeshnosti-v-obuchenii> (дата обращения 13.11.2018).
37. Рослякова С.В. К вопросу об учебно-познавательной деятельности современных школьников // Историческая и социально-образовательная мысль 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 17.04.2018).
38. Савинова Т.В., Алибаева Я.О. Психолого-педагогическая профилактика снижения мотивации учебной деятельности у подростков // Казанский педагогический журнал 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-snizheniya-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-podrostkov> (дата обращения 10.06.2018).
39. Сафронова М.В., Сахарова Е.В. Факторы учебной мотивации школьников в условиях дифференцированного образования // Вестник Кемеровского государственного университета 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-uchebnoy-motivatsii-shkolnikov>

- [v-usloviyah-differentsirovannogo-obrazovaniya](#) (дата обращения 15.01.2019).
40. Серкова А.М. Психолого-педагогическая коррекция самооценки старших подростков // Концепт 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-samootsenki-starshih-podrostkov> (дата обращения 12.07.2018).
41. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (дата обращения 03.11.2018).
42. Суворова Л.Б., Шимлина (Рябцева) И.В. Изучение мотивации подростков к обучению в процессе школьного географического образования // Педагогическое образование в России 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-motivatsii-podrostkov-k-obucheniyu-v-protssesse-shkolnogo-geograficheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 16.06.2018).
43. Техтелева Н.В. Особенности субъектности старшеклассников с различной степенью выраженности мотивации достижения успеха // Современные педагогические и информационные технологии в образовании и медицине: сборник научных статей / под ред. Г.П. Котельникова. Самара, 2015. С. 303-305.
44. Ткаченко Л.М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков // Концепт 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protsessov-formirovaniya-uchebnoy-motivatsii-podrostkov> (дата обращения 22.10.2018).
45. Фокеева Н.Н. Метод проектов как средство развития творческого потенциала обучающегося // Crede Experto: транспорт, общество,

- образование, язык 2018. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-obuchayuschegosya> (дата обращения 27.01.2019).
46. Хапачева С.М. Формирование мотивации учения в период адаптации подростков ко второй системе обучения // Концепт 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-motivatsii-ucheniya-v-period-adaptatsii-podrostkov-ko-vtoroy-stupeni-obucheniya> (дата обращения 01.05.2018).
47. Хомутичкина Л.В. Мотивация как проблема образовательного процесса в колледже // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-problema-obrazovatel'nogo-protsessa-v-kolledzhe> (дата обращения 18.09.2018).
48. Шаяхметова В.К. Исследование формирования самооценки младших подростков // Концепт 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-formirovaniya-samootsenki-mladshih-podrostkov> (дата обращения 11.09.2018).
49. Шипова Л.В., Кухарчук О.В. Мотивация учения у старших подростков с разным уровнем интернальности и экстернальности // Теория и практика общественного развития 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-ucheniya-u-starshih-podrostkov-s-raznym-urovнем-internalnosti-i-eksternalnosti> (дата обращения 24.06.2018).
50. Ширяев Е.А. К вопросу о критериях и показателях успешности обучения учащихся // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-i-pokazatelyah-uspeshnosti-obucheniya-uchaschihsya> (дата обращения 07.10.2018).

51. Peters R.S. The concept of motivation 2015. URL:
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781317496137> (дата обращения
06.05.2018).