

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

БОЧАРОВА НИНА ВИКТОРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С
РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Горнякова
М.В.

Обучающийся
Бочарова Н.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	6
1.1. Понятие мотивации достижения в психологии	6
1.2. Сущность саморегуляции личности в психологических исследованиях ..	10
1.3. Особенности мотивации достижения и саморегуляции в подростковом возрасте	17
Выводы по главе 1	31
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ	32
2.1. Организация и методики исследования	32
2.2. Анализ результатов исследования	36
2.3. Методические рекомендации педагогу-психологу по развитию мотивации достижения успеха и саморегуляции подростков	49
Выводы по главе 2	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной работы состоит в том, что в процессе социализации у человека формируется определенная стратегия поведения, состоящая из осознанности в постановке и достижении жизненных целей, способности брать на себя ответственность за принятие решения. Данную стратегию поведения, на наш взгляд, обеспечивают процессы саморегуляции личности и мотивация достижения, отражающая ценность отношения индивида к себе как личности и субъекту деятельности.

Подростковый возраст представляет собой качественно особый период психического развития и характеризуется эмоциональной возбудимостью, тревожностью, устойчивостью переживаний, противоречивостью эмоциональной сферы, доминированием эмоциональных состояний, положительно и отрицательно окрашенных, в связи с чем обостряется проблема развития и совершенствования способностей подростка к регуляции своих состояний, установлению равновесия между внешним влиянием, внутренним состоянием и формами поведения. Умение подростка регулировать свое состояние, управлять своим поведением в различных ситуациях определяет успешность его в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками и значимыми взрослыми, а также успешность самой личности в процессе ее жизнедеятельности. Отсюда проблема саморегуляции учебной деятельности и достижения успеха подростка выступает на первый план.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день отсутствует целостное изучение саморегуляции психических состояний личности. Как правило, изучаются отдельные аспекты данного явления: теоретические и методологические аспекты саморегуляции психических состояний (В.С. Агавелян, Г.Ш. Габдреева, В.А. Ганзен, Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, Н.Д. Левитов, Г.С. Никифоров, Н.М. Пейсахов, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, Ю.И. Филимоненко и др.), стилевые особенности саморегуляции (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова и др.),

возрастные аспекты саморегулирования (Г.Ш. Габдреева, Ю.А. Миславский, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров и др.).

Проблеме мотивации достижения посвящено большое число теоретических и эмпирических исследований, как в зарубежной, так и отечественной психологии. Изучался феномен мотивации достижения и его связь с поведением и деятельностью (Г. Мюррей, К. Левин, Р.Г. Андерсон, В.А. Скотт, М.Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.И. Степанский, Г. Трудевинд, Б. Хусарек, В. Грабал, В.М. Матюхина, Т.А. Саблина, В.В. Шипилина, Г.В. Литвинова и др.).

Мотивация достижения рассматривается как структурное образование, мотивы которой – достижение успеха и избежание неудачи состоят из следующих компонентов: потребность достижения цели и ее антиципация, инструментальная активность, аффективное состояние, результат деятельности и отношение к этому окружающих (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен).

Цель исследования – выявить особенности мотивации достижения подростков с разным уровнем саморегуляции.

Объект исследования – саморегуляция подростков.

Предмет исследования – мотивация достижения подростков.

Исходя из поставленной цели были определены следующие задачи исследования.

1. Рассмотреть понятие мотивации достижения и саморегуляции личности в психологии.
2. Изучить возрастные особенности мотивации достижения и саморегуляции в подростковом возрасте.
3. Эмпирическим путем выявить особенности мотивации достижения подростков с разным уровнем саморегуляции.
4. Разработать методические рекомендации по развитию мотивации достижения и саморегуляции деятельности подростков.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что при разных уровнях саморегуляции будет отличной направленность мотивации достижения подростков.

В работе использовались следующие методы исследования.

1. Теоретические: анализ, синтез и обобщение литературы по исследуемой проблеме.

2. Эмпирические: метод опроса.

3. Методы математической обработки полученных данных.

Методики исследования:

– методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М.Орлова.

– методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» А.А. Реана;

– опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Структура работы: выпускная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Понятие мотивации достижения в психологии

Мотивация – это «фундамент» в личностном конструкте человека, который объясняет побуждающие к активности аспекты человеческой психики. Это «динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость» [26, с. 9].

Мотивация определяет активность личности, т.к. представлена совокупностью побуждающих факторов. К таким факторам можно отнести мотивы, потребности, стимулы.

Во II половине XX века Дж. Роттер, Г. Келли, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд создают мотивационные концепции. В этих концепциях ведущей ролью сознания выступает демонстрация поведения человека.

В своей биологизаторской теории Ж. Нюттен выделяет понятие «мотивация» лишь для объяснения причин активности организма. Мотивация, в этом случае, выступает как мобилизация энергии.

В отечественной психологии первыми, кто начали экспериментальное изучение потребностей и мотивов, были А.Н. Леонтьев и его последователи (Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.). Единицей человеческого сознания, по мнению А.Н. Леонтьева, является «смысл». А смысл, он определяет, как некое отражение у человека в голове объективного отношения того, что побуждает его к действию, к тому, на что его действие направлено. Мотив, по мнению А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, это то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности [17, 33].

При этом мотив, по мнению А.Н. Леонтьева, – это не сама потребность, а ее предмет. Следовательно, под мотивом понимается конкретная потребность [17].

В 40-х годах XX века Д.Н. Узнадзе рассматривал мотивацию, с позиции «теории установки». Он считал, что источник активности – это потребность, которая нужна организму, но в данный момент ее он не обладает [37].

Мотивация достижения вызывала неподдельный интерес, несмотря на то, что смысл в нее вкладывался неоднозначный. Мотивация достижения – психический регулятор деятельности в ситуациях достижения, в которых присутствует возможность реализовать мотив достижения. Мотив достижения – обобщенная, относительно устойчивая диспозиция личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности.

Первый, кто заговорил о мотиве, был Н. Ах. Он говорит о детерминирующих тенденциях в поведении. К. Левин при построении своей мотивационной структуры, затрагивал в своих исследованиях вопросы, касающиеся мотива. Ф. Хоппе был первым, кто заговорил о мотивации достижения и начал ее исследование, анализируя уровень притязания испытуемых и выбор ими задачи определенной сложности [16].

Г. Мюррей был исследователем мотивации достижения. Он обозначивал ее как «потребности достижения». Потребность в достижении, по мнению Д. Клееланда, является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства. Люди, у которых выражена мотивация достижения, преимущественно работают в условиях максимального побуждения мотива достижения, стремясь к поиску более эффективных, новых способов решения задач, то есть склонных к новаторству [2].

Мотивация достижения проявляется в деятельности Х. Хекхаузен в своей деятельности определяет мотивацию достижения, как попытку

приумножить или сохранить в большей мере высокими способности человека ко всем видам деятельности. К ним могут применяться критерии эффективности, успешности и где, результат деятельности может привести либо к успеху, либо к неудаче. Есть еще одна особенность потребности в достижении, по Г. Мюррей выделяет, как особенность потребности в достижении то, что она носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного содержания [39].

Исследованием мотивации достижения занимались: Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен. Этот мотив имеет непростое строение в своей структуре. Х. Хекхаузен выделяет девять переменных, определяющих этот вид мотивации. Например, к ним можно отнести каузальную атрибуцию, личностный стандарт, уровень притязания, самооценку и др. Но определенной связи между мотивом достижения и реальным успехом в действительности нет. Очевидно, что мотив достижения детерминируется различными переменными. Даже стремлением компенсировать низкую самооценку.

Дж. Аткинсоном первый сформулировал модель мотивации достижения. В своем исследовании Дж. Аткинсон представляет мотивацию достижения успеха, как интеграционное образование. В нем выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Мотивационные тенденции являются сложными по составу. В них входят: постоянные личностные диспозиции – мотивы; ситуативные непосредственные детерминанты поведения – ожидание или вероятность и субъективная побудительная ценность будущего успеха или неудачи [2].

Мотив стремления к успеху – это склонность к получению удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи – склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

У людей мотивированных на успех, в приоритете решение задач средней или чуть выше средней трудности. Они точно знают, что их ждет успешный исход. Очень легкие задачи не приносят им чувства

удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных, велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие.

Склонные к избеганию неудач люди, ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Им свойственно решать очень легкие задачи, где успех гарантирован на 100%, так и невообразимо трудные, где провал неизбежен.

Р. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудач и соответствующие им защитные стратегии:

- боязнь обесценивания себя в собственном мнении;
- боязнь обесценивания себя в глазах окружающих;
- боязнь не затрагивающих «Я» последствий.

С середины 1970-х гг. отечественные психологи (Р.С. Вайсман, А.Б. Орлова, В.И. Степанский и др.) начали активно разрабатывать проблему мотивации достижения. Первые исследования касались лишь отдельных аспектов мотивации достижения.

Отечественные психологи разрабатывали подход, исходя из которого, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми. Первый, кто в отечественной психологии предпринял попытку изучить структуру механизмы функционирования мотивации достижения, был М.Ш. Магомед-Эминов. Он предложил динамическую модель мотивации. В структуру этой модели входит четыре составных компонента: инициации или побуждения деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации. Каждый из этих компонентов выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности. По мнению М.Ш. Магомед-Эминову, мотивационно-эмоциональная оценка конкретной ситуации – это один из основных механизмов актуализации мотивации достижения. Она суммируется из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения.

В контексте деятельности, мотивацию достижения рассматривает Т.О. Гордеева, определяя ее как деятельность, целенаправленную на преобразование окружающего мира, себя, отношения с другими людьми. Такая деятельность, по мнению автора, мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании [7].

Социально-психологический аспект, также, затрагивает проблему мотивации достижения. М.Л. Кубышкина представляла мотив достижения, как стремление быть успешным в социуме. Ею были выделены и проанализированы главные аспекты мотива социального успеха: стремление к достижению высоких результатов в значимой деятельности и связанных с ними авторитета и уважения; стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа и влияния среди окружающих; стремление к соперничеству, противоборству, конкуренции.

Таким образом, мотивация достижения изучается психологами с разных сторон, исследуются сущность, структура и механизмы функционирования мотивации достижения, изучается мотивация достижения в учебной деятельности. Мотивация достижения изучается также в социально-психологическом аспекте, как мотив социального успеха, способствующий достижению значимых результатов в деятельности, в том числе и в учебной.

1.2. Сущность саморегуляции личности в психологических исследованиях

Для более полного представления о саморегуляции обратимся к рассмотрению данного феномена в зарубежной и отечественной психологии, что позволит увидеть современное состояние проблемы и тенденции ее развития.

Анализ теоретических положений представителей зарубежной психологии позволяет констатировать, что саморегуляция личности в них представляется либо в отрыве от биологической основы человека, либо в отрыве от социальных факторов, роль которых, как известно, важна в формировании как саморегуляции, так и личности в целом. Большинство зарубежных ученых исследуют саморегуляцию личности в отрыве от сознания, регулирующая роль которого ими вообще отрицается или сводится к минимуму.

Так, представители психоанализа (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг и др.), проблему саморегуляции рассматривают косвенно, а именно, через призму защитного механизма, под которым понимается любая когнитивная операция, функционирующая для защиты индивида от разрушительного влияния чрезмерной тревожности [2].

Представители бихевиоризма (А. Бандура, Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон и др.) саморегуляцию представляли на уровне исполнительного акта действия через предвосхищение самоподкрепления, самооценки как возможных причин поведения, инициации или торможения активности [2]. Однако следует заметить, что не всегда внешнее подкрепление приводит к соответствующему изменению в поведении.

С точки зрения сторонников когнитивизма (М. Арнольд, Дж. Келли, Л. Колберг, Р. Лазарус, Ж. Пиаже и др.), в регуляции поведения человека важную роль играют познавательные процессы [2].

Представители гуманистической психологии (Ф. Бэррон, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл и др.) и их последователи под саморегуляцией понимают процесс, благодаря которому обеспечивается и физическое выживание, и адаптация личности в рамках своего социума, при этом на данный процесс затрачивается вся энергия, активность и творчество личности, руководствующейся собственными смыслами и ценностями, что способствует самореализации личности [2].

Проблема изучения саморегуляции нашла отражение также и в отечественной науке. Здесь весомый вклад в ее развитие внесли физиологи (П.К. Анохин, И.П. Павлов, П.М. Сеченов и др.). Так, именно И.М. Сеченову принадлежит заслуга в формировании одним из первых представлений о регуляторном характере протекания психических явлений, в том числе и психических состояний.

В рамках системно-деятельностного подхода выделяются группу авторов в изучении феномена саморегуляции (А.Г. Асмолов, Ф.Е. Зинченко, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Д.А. Ошанин, В.А. Пономаренко, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.), которые раскрывают сущность саморегуляции через деятельность. Объектом регуляции при этом выступают процесс достижения цели, собственная активность, деятельность человека.

Так, О.А. Конопкиным и его сторонниками была разработана модель осознанной саморегуляции, изначально применимая к сенсомоторной деятельности человека, в дальнейшем она применялась к анализу регуляторных процессов учебной и профессиональной деятельности, в том числе в спорте высших достижений. Ядром концепции О.А. Конопкина является представление о целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности. При этом под психической саморегуляцией понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [12].

Так, в русле саморегуляции деятельности разработана информационная модель регуляции предметного действия, а также выделены регуляторные аспекты психологической структуры деятельности.

Таким образом, заслугой ученых данной группы является то, что саморегуляция рассматривается ими как взаимосвязь таких компонентов, как

цели деятельности, сбора и анализа информации об условиях, в которых предстоит выполнять деятельность, принятие решения о характере необходимых действий по достижению поставленной цели и выбор программы (последовательности) действий и собственно реализация программы, однако следует заметить, что данная позиция позволяет раскрыть только процессуальную сторону данного феномена и не дает целостного представления об изучаемом явлении.

Значительный вклад в развитие представлений о саморегуляции внесли В.А. Ганзен, Л.Г. Дикая, А.А. Ершов, Л.А. Карпенко, А.О. Прохоров и другие исследователи.

Так, в концепции Л.Г. Дикой рассматривается саморегуляция как психическая деятельность и как психологическая система, имеющая уровневое строение и определенные механизмы, запускающие регуляторный процесс в деятельности субъекта. Это позволяет в выб.ре детерминант реализовать принципы полисистемного подхода и межсистемного анализа, то есть выделить те детерминанты, которые представляют собой системные основания саморегуляции состояний. Мы считаем, что, с одной стороны, при всей проработанности и глубине данной концепции, обширном фактологическом материале, в ней в недостаточной степени рассмотрены психологические механизмы, объясняющие динамические изменения именно психических состояний, переходы из состояния в состояние, способы и приемы саморегуляции, приводящие к их изменению [6].

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, саморегуляция – это «высший уровень и подлинное качество субъекта жизни» [1, с. 40]. Посредством саморегуляции личности поддерживается стабильный уровень активности независимо от изменчивости психических состояний, а личностные качества, связанные с чувствами, мотивацией, волей, согласуются с объективными условиями и требованиями решаемой субъектом задачи. Так, высокий уровень мотивации приводит к тому, что

регуляция субъектом текущих состояний не требует от субъекта тех волевых усилий, которые необходимы при низком уровне мотивации [1].

Кроме этого, необходимым условием саморегуляции является постановка сознательной задачи на смысловую перестройку и отчуждение негативного смысла (Б.В. Зейгарник), а также поиск мотива и ценности, как источника эмоционального «заряда» для порождения нового смысла и развития действия в нужном направлении [7].

Согласно Ю.А. Миславскому, личностная саморегуляция связана с особенностями внутреннего диалога как процесса отношения индивида к самому себе, причем отношения с людьми, будучи субъективированными человеком, в виде опыта отношений складываются в систему саморегуляции личности [24].

Вышеперечисленные позиции следует дополнить тем, что саморегуляция рассматривается как способность личности, и что развитие у личности рефлексивных навыков и поиск жизненных смыслов способствует достижению продуктивных уровней саморегуляции.

Обобщая взгляды ученых вышеназванной группы, можно заключить, что субъектом саморегуляции здесь выступает личность, а личностная регуляция возможна посредством изменения человеком целей, ценностей, идеалов и его психических состояний, что определяется выраженностью регуляторно-личностных свойств.

В рамках структурно-функционального подхода В.И. Морасанова одна из первых четко сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность посредством сложившихся индивидуальных способов саморегуляции активности. В этом ключе ею были изучены типичные для человека индивидуальные способы регуляции, устойчиво проявляющиеся в различных ситуациях деятельности и иных видах психической активности, цельно характеризующие стиль саморегуляции. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели,

учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает и корректирует собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты.

Интересную модель регуляторного опыта человека предложил А.К. Осницкий отталкиваясь от важности осмысления знаний о возможностях саморегуляции, как самоуправления собственными стратегиями жизнедеятельности и решения поставленных задач [29]. Она представляет собой структурированную систему знаний, умений и переживаний, влияющих на успешность регуляции деятельности и поведения. Основными компонентами его модели явились опыт рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Составляющие части саморегуляции представлялись им в виде целей, освоенных умений, образов управляющих воздействий, привычных оценок переживания успеха и ошибочности действий. В качестве механизма, способствующего синтезу непосредственно-чувствительных оценок и логических интерпретаций, выступала рефлексия, а сам процесс рассматривался в контексте проживания, чувствования, преодоления, претерпевания и пересмотра ситуации. То есть по А.К. Осницкому, саморегуляция личности в ее структурно-функциональном аспекте – это процесс нейтрализации многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего эффективно осуществлять целенаправленную деятельность.

Структурно-функциональный подход стал основанием для научных изысканий А.П. Корнилова, давшего оценку тенденции развития понятия саморегуляции личности и указавшего, что под саморегуляцией понимается процесс смыслообразования, подразумевающий саморефлексию и систему переживаний в контексте самоидентификации, где саморегуляция это проявление регулятивной функции самосознания. В подобном ключе этот феномен рассматривали Р.Р. Сагиев, В.И. Степанский и др.

И, наконец, последней трактовкой понятия саморегуляции является её понимание как процесса управления человеком собственной произвольной активностью или способности к управлению такого рода.

В современной отечественной психологии саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий) она понимается как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия различных явлений и уровней психики. В.И. Моросанова относит к саморегуляции процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Предметом психологии саморегуляции являются, с её точки зрения, «интегральные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности» [25, с.39]. Таким образом, разводятся содержания понятий «саморегуляция» – внутренние процессы и «самоорганизация» – активность в большей степени внешняя, даже если речь идет об организации психической активности.

Понимание самоуправления в исследованиях Н.М. Пейсахова и его последователей во многом содержательно близко современному прочтению термина «осознанная саморегуляция», который использует в частности, В.И. Моросанова [23].

Итак, понятие саморегуляция часто встречается в научной литературе, носит междисциплинарный характер и отличается многозначностью и множеством трактовок. Следует отметить, что если понятие саморегуляция определяется как целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности, то саморегуляция психических состояний является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта.

1.3. Особенности мотивации достижения и саморегуляции в подростковом возрасте

Подростковый возраст – это самый трудный и сложный из детских возрастов период, связанный со становлением личности. Вместе с тем это самый ответственный этап развития, поскольку на нем закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу, формируются ценности и убеждения. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода связаны со стремлением к самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

В начале подросткового возраста учебная деятельность переходит на новый, более высокий уровень. Она становится деятельностью, направленной на самообразование и самосовершенствование учащихся [21].

Процессы самосознания на этой стадии развития начинают развиваться, что ведет за собой качественные изменения мотивов. Мотивы приобретают устойчивость, а интересы трансформируются в стойкие увлечения. Теперь мотив возникает на базе сознательно поставленной цели, когда ранее его действие было непосредственным. Это говорит о том, что механизм действия мотивов меняется. Теперь подросток сознательно управляет своими потребностями и стремлениями, может овладеть своим внутренним миром, уже задумывается о формировании долгосрочных жизненных планов и перспектив, все это благодаря возникновению опосредованных потребностей. В структуре личности немаловажную роль играет мотивация, как движущая сила.

Одним из основным возрастным мотивом в подростковом возрасте становится мотив достижения, который, как показано в различных исследованиях, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение

окружающих. Развитие мотива достижения успеха, наличие баланса стремления к успеху и желание избегать неудач у подростков может быть различным: часть подростков больше стремятся достичь успеха, активно берутся за сложные проблемы, успешно их разрешить, уверены в своих возможностях, другая часть подростков стараются скорее сохранить то, что уже достигли, лишней раз не рисковать.

Потребность в достижении является довольно стабильной характеристикой личности, и уровень мотивации успеха, достигнутый в 8 лет, сохраняется в подростковом возрасте. При этом направленность достижений, безусловно, может меняться. Тот факт, что ребенок в 5–6 классах был отличником, а потом «почему-то стал плохо учиться», не означает, что уровень мотивации достижения у него резко снизился. Просто личностно значимые достижения переместились со школьных предметов на что-то иное. Известно, что в подростковом возрасте состав референтной группы, т.е. лиц, суждения которых особенно значимы для ребенка, существенно изменяется, сверстники вытесняют не только учителей, но и родителей.

Мотивация достижения развивается и формируется и за пределами дошкольного возраста, что доказывают в своих исследованиях Н.В. Афанасьева (у детей 9–11 лет) [6].

Если ребенок видит, что близкие ему взрослые смиряются с ролью неудачников, иногда делая попытки в той или иной степени замаскировать это, возможны как минимум два пути, по которым будет развиваться его мотивация достижения. Либо он усвоит и примет ту же позицию, отказываясь прилагать усилия даже в тех задачах, которые лежат в пределах его возможностей, будет стараться избежать неудачи, не совершить ошибку и сохранить то, что у него уже есть. Либо он зачислит своих наставников в неудачники и в качестве модели выберет другие образцы поведения, и это могут быть сильные агрессивные «супергерои», как часто бывает у подростков группы риска. Так подросток начинает добиваться своего успеха

компенсаторным путем, который бывает агрессивным и (или) невротическим. Уровень мотивации достижения относится также к степени трудности той задачи, которую готов взять на себя ребенок. Подростки порой заявляют о готовности решать очень сложные задачи. При этом «завышение цели» у явно неспособных к ее достижению подростков может базироваться на основе убеждения, что их оценят не по реальным результатам, а по заявленным амбициям.

Исследование поведения школьников в процессе освоения учебной программы показывают, что подростки с высокой мотивацией достижений отличаются от прочих двумя типичными особенностями. Во-первых, они стремятся выйти на более высокий уровень качества решения поставленной задачи (найти более изящное доказательство, более короткий и экономный путь решения и т.п.), причем удовлетворенность собой и уровнем своих достижений наступает сравнительно редко. Во-вторых, они гораздо дольше, чем другие дети, продолжают попытки решить исключительно трудную проблему, например, хитрую головоломку или задачу, выходящую за пределы школьной программы.

Хотя, как уже указывалось, уровень мотивации достижений является сравнительно стабильной характеристикой личности, установлено, что мотивация такого рода актуализируется в ситуациях соперничества, конкуренции по поводу «отметок», когда значимость эффективной работы очень высока и неудача может повлечь за собой серьезное психологическое наказание.

Исследования Д. Мак-Клелланда и Дж. Аткинсона показали, что обострить подобного рода факторы могут такие «формальные» черты поведения педагога, как строгая одежда, неукоснительное соблюдение правил, «экзаменационный» тон голоса [5].

В менее строгой и формальной ситуации, когда заявленная значимость события и планка требований снижаются, уровень эффективности у детей с низкой мотивацией достижений возрастает. Исследователи пришли к выводу,

что этому способствуют два основных фактора: снижение страха неудачи и мотив сотрудничества с «мягким и добрым» педагогом. Чтобы все подростки имели возможность ощутить вкус успеха, педагогу необходимо быть особенно чувствительным к особенностям мотивации детей. Это относится как к степени сложности и «вызова» предлагаемых для решения задач, так и к общей атмосфере занятия (ее можно варьировать от строгой, ориентированной на высокую конкуренцию до неформальной и «расслабленной»). Непреложным остается при этом тот факт, что у каждого ребенка есть свой любимый педагог – тот, кто дает ему возможность ощутить свою компетентность и право на успех.

В работах М. Хорнер было впервые рассмотрено и такое парадоксальное явление, как «боязнь успеха». Ребенок может бояться успеха, т.к. высокое достижение приводит к более высоким социальным ожиданиям, а ожидания нужно оправдывать. В случае неуспешности, возникает тревога оказаться несостоятельным. Ради того чтобы избавиться от этой тревоги, не только подросток, но и взрослый зачастую отказывается даже от вполне разумных амбиций. Одна из социально одобряемых в школе компенсаций неудач – роль отличника. Подросток, не добившийся высоких результатов в общении со сверстниками, подвижных играх, спорте, танцах, начинает усиленно добиваться академических успехов, тем самым добиваясь похвалы со стороны родителей и учителей. По мнению Г. Салливана, часто такие отличники во взрослой жизни оказываются несостоятельными, т.к. в подростковом возрасте они вынуждены были общаться лишь в кругу себе подобных [23].

Главным возрастным мотивом подростков, по мнению С.Х. Хурум является мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Развитие мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач могут различаться, одни

подростки больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое, не рисковать [43].

Действенные мотивы достижения, мобилизирующие внутренние силы подростка для успешной работы, не только обеспечивают его активное включение в активный процесс, но и становятся достоянием личности подростка, устойчивым ее свойством.

Воздействие на мотивационную сферу подростков (развитие у них стремления улучшать свои результаты превзойти достигнутый уровень) является одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения. Подростки с высоким уровнем мотивации стремятся преодолению трудностей и добиваются больших результатов. В подростковом возрасте наиболее сильно проявляется желание обсудить что-либо со сверстниками. Кроме того, они используют малейший повод для того, чтобы как-то обратить на себя внимание, стать заметным среди других. Включение в урок обсуждения, например, результатов работы, распределение совместных действий по функциям (взаимопроверка, взаимооценка) могут заинтересовать подростков.

Мотив достижения подростков характеризуется направленностью субъекта на достижение высокого уровня мастерства при выполнении дела на основе своих усилий и способностей в ситуациях, в которых имеется возможность качественного выполнения деятельности, и связан с положительными эмоциональными переживаниями личности (надежда, радость). Мотив стремления к успеху побуждает и направляет деятельность в определенную ситуацию, мотив избегания неудач тормозит деятельность, направляет ее от указанной предметной зоны.

Качество достижения в выполнении какой-либо деятельности зависит не только от эффективности силы мотивации относительно специфических требований задачи, но, конечно, и от индивидуальной способности к выполнению соответствующей деятельности. Качество достижения определяется как способностями, так и эффективностью силы мотивации. На

формирование и развитие мотивации любой деятельности оказывают влияние эмоции и чувства, определяя модальность и силу мотива. Из чего следует, что деятельность должна сопровождаться преимущественно положительными эмоциями, чтобы получить сильную мотивацию. Формированию мотивации достижения, успешности учебной работы способствуют спокойный и доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру подростка, оптимистический настрой и педагога, и подростков.

Согласно теории ожидаемой ценности очень важными в определении мотивации является ожидание успеха или неудачи. Если подростки не верят в то, что уровень усвоения приведет к значимому и ценному результату, их мотивация будет снижена.

Действенные мотивы достижения, которые активизируют внутренние силы подростка для осуществления успешной работы, способствуют и обеспечивают его активное включение в активный процесс деятельности, а также становятся достоянием личности подростка, устойчивым ее свойством.

Воздействие на мотивационную сферу подростков (развитие у них стремления улучшить свои результаты превзойти достигнутый уровень) является одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения. Подростки с высоким уровнем мотивации стремятся преодолению трудностей и добиваются больших результатов. В подростковом возрасте наиболее сильно проявляется желание обсудить что-либо со сверстниками. Кроме того, они используют малейший повод для того, чтобы как-то обратить на себя внимание, стать заметным среди других. Включение в урок обсуждения, например, результатов работы, распределение совместных действий по функциям (взаимопроверка, взаимооценка) могут заинтересовать подростков.

Мотив достижения подростков направлен на достижение высокого уровня мастерства при выполнении дела на основе своих усилий и

способностей в ситуациях, в которых имеется возможность качественного выполнения деятельности, и связан с положительными эмоциональными переживаниями личности (надежда, радость). Мотив стремления к успеху побуждает и направляет деятельность в определенную ситуацию; мотив избегания неудачи, в свою очередь, тормозит деятельность, направляет ее от указанной предметной зоны.

Качество достижения в выполнении какой-либо деятельности зависит не только от эффективности силы мотивации относительно специфических требований задачи, но, конечно, и от индивидуальной способности к выполнению соответствующей деятельности. Качество достижения определяется как способностями, так и эффективностью силы мотивации. На формирование и развитие мотивации любой деятельности оказывают влияние эмоции и чувства, определяя модальность и силу мотива. Из чего следует, что деятельность должна сопровождаться преимущественно положительными эмоциями, чтобы получить сильную мотивацию. Формированию мотивации достижения, успешности учебной работы способствуют спокойный и доброжелательный тон общения, уважение к внутреннему миру подростка, оптимистический настрой и педагога, и подростков.

Согласно теории ожидаемой ценности очень важными в определении мотивации является ожидание успеха или неудачи. В случае, когда у подростков отсутствует вера в то, что уровень усвоения приведет к значимому и ценному результату, их мотивация будет снижена.

Активность подростка по достижению успеха в осуществляемой деятельности является формой его активного целенаправленного поведения, поэтому соответствующей мотивации достижения и имеет следующие особенности:

– предпринимаемая деятельность подростка направлена на достижение определенного результата;

– подросток должен переживать направленность на достигаемый результат, то есть с желанием выполняет он эту деятельность или под принуждением;

– подростку нужно самому прилагать определенные усилия, направленные на достижение результата;

– деятельность подростка должна сопровождаться эмоциональными состояниями, как в процессе, так и по окончании достижения результата.

Учитывая то, что саморегуляция психических состояний и деятельности особенно необходима в подростковом возрасте, мы проанализировали имеющиеся в этом направлении исследования и пришли к выводу, что данная проблема является слабо изученной.

В основном внимание исследователей направлено на изучение саморегуляции подростков с отклоняющимся поведением (О.Г. Кириллова, Е.И. Манапова, Ю.А. Миславский и др.), а также изучение стилевых особенностей саморегуляции в зависимости от личностных характеристик (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова и др.), саморегуляции в юношеском возрасте (Ю.А. Миславский, Т.В. Сборцева и др.), у студентов (О.В. Белоус, О.М. Габдреева, Т.В. Попова, Т.В. Сборцева, О.А. Щанкина и др.).

Еще Л.С. Выготский отмечал, что совершенствование регуляции, произвольности поведения происходит в переходном возрасте, сопровождаясь овладением подростком не только своими действиями, но и своим внутренним миром [5]. Важность формирования регулятивных механизмов в подростковом периоде развития личности подчеркивалась также Л.И. Божович [2].

Благодаря формированию саморегуляции подростка закладываются основы сознательного поведения его в будущем, происходит ускоренное социальное развитие подростка, определяется общая направленность в формировании у него нравственных представлений, что обуславливает поступательное развитие подростка как личности. Недостатки в сформированности саморегуляции подростков в учебной деятельности

являются одной из причин неуспеваемости в школе. Так, исследования Н.Ф. Кругловой показывают, что несформированность психической саморегуляции подростков приводит не только к низкой успеваемости, но и к отрицательному отношению к учебной деятельности, что негативно отражается на их эмоциональном состоянии, самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями, а также, как справедливо отмечает исследователь, с течением времени индивидуально-типические особенности саморегуляции подростка практически не изменяются [14].

Кроме того, у подростков отмечается несформированность осознанной саморегуляции психических состояний, слабая выраженность способности планировать и программировать свои действия, а также неумение применить, перенести с когнитивного плана знания о некоторых конструктивных способах саморегуляции в поведенческий.

Способность к саморегуляции, как и другие способности, не даются человеку с рождения. Она формируется в начале жизни, в процессе обучения и воспитания. А.К. Осницкий, описывая этапы развития саморегуляции деятельности, отмечает, что значительные сдвиги в отношении роста осознанности деятельности, осознанного анализа моментов управления ею, попытки сделать свое участие в регуляции деятельности более эффективным появляются в подростковом и юношеском возрасте. К этому времени, считает он, в сознании учащихся сформирована в той или иной мере система представлений о своих возможностях:

- в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели, уметь формировать их самому, но и удерживать цели до их реализации);

- в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для самореализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету);

– в программировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели деятельности и ее условиям способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

– в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных);

– в коррекции (нужно представлять, какие изменения можно привести в результат, если какие-то детали не соответствуют предъявляемым требованиям) [21].

Склонность подростков к самоанализу, развитие личностной рефлексии являются благоприятными предпосылками и необходимыми условиями развития саморегуляции деятельности. Как уже было сказано, именно в подростковом возрасте впервые становится возможным самовоспитание личности, которое представляет собой важную составляющую процесса саморегуляции.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от младших школьников подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). Однако механизмы волевой активности у них еще недостаточно сформированы, что затрудняет саморегуляцию на эмоционально-волевом уровне. Рассогласованность в мотивационной сфере также вызывает трудности саморегуляции.

В этот период появляется потребность в серьезной самостоятельной деятельности, которая может удовлетворяться в рамках школьного обучения. А.К. Осницкий отмечает, что в круг задач, которые приходится решать подростку, входит и решение вопроса о том, стать самостоятельным или не стать, приступить к выработке своих собственных оценок или безоговорочно принять чужие, удобные на настоящий момент. Немало людей, не испытывая потребности в независимости, в поиске, так и не

становятся самостоятельными. Они довольствуются простым исполнением чужой воли, следуют заранее заведенному порядку, ни разу не усомнившись в его правомерности. Собственной переоценки, проверки, собственных попыток обосновать «правильность» перенимаемых оценок они не предпринимают или делают это столь неуверенно и нерешительно, что постоянно терпят поражение [21].

В подростковом периоде происходит завершение формирования механизмов осознания активности. Самосознание (познавательные и регуляторные аспекты самосознания наиболее представлены в рефлексии) может либо развиваться и совершенствоваться, обслуживая решение усложняющихся задач, либо «приостановиться» в своем развитии как недостаточно значимое психическое образование. Развитию самосознания и продуктивной самостоятельности способствует совершенствование системы осознанной регуляции деятельности, обнаруживающей себя в формировании соответствующих умений саморегуляции.

В средних классах школы предъявляются более высокие требования к произвольности поведения, умению выполнять сознательно поставленные цели, осуществлять на их основе саморегуляцию поведения. К концу младшего школьного возраста у учащихся должны быть сформированы такие новообразования, как произвольность, умение составлять внутренний план действий, способность к саморегуляции. Чаще всего учебные трудности детей в средней школе связаны именно с недостаточным уровнем их развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие саморегуляции учебной деятельности и развитие самой учебной деятельности в школьном возрасте – два неразрывно связанных процесса.

В подростковом возрасте учебная деятельность, как уже отмечалось, претерпевает существенные изменения. Становясь субъектом учебной деятельности, подросток, как отмечает И.А. Зимняя, «характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности,

«индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач» [10, с. 232].

Структура саморегуляции психических состояний подростка имеет неустойчивый характер в отличие от структуры саморегуляции психических состояний взрослого человека, что обусловлено формированием, становлением личности подростка. Поскольку мы считаем, что невозможно понять регуляцию личности подростка вне личности человека, то структура саморегуляции психических состояний подростка может быть представлена физиологическим, психофизиологическим, психологическим и социально-психологическим уровнями.

Физиологический уровень саморегуляции психических состояний подростков включает нейрофизиологические характеристики, морфологические и биохимические изменения, сдвиги физиологических функций, что может приводить к общему повышению активности работы мозга, различных систем и органов, что обеспечивает настройку организма на активную предстоящую деятельность. При этом необходимо учитывать, что подросткам характерны повышенная активность, интенсивный рост и созревание организма, повышенный обмен веществ, резкое усиление работ желез внутренней секреции и т.п., что связано с бурным развитием и перестройкой всех органов и систем организма.

Осознание подростком физиологических сдвигов в собственном организме является одним из оснований чувства взрослости, на что указывает Л.С. Выготский [5].

Психофизиологический уровень саморегуляции психических состояний подростков характеризуется вегетативными реакциями, изменениями сенсорики, психомоторики. Часто за двигательной скованностью или беспокойством, замедленностью или беспорядочностью движений подростка скрывается быстрое и резкое наступление утомления,

которое он сам не может проконтролировать и даже понять в силу недостаточной зрелости.

На этом уровне саморегуляции психических состояний подростков осуществляется регуляция их физиологических функций организма, самочувствия, состояния бодрствования и степени активности психических процессов, преодоление двигательной скованности, замедленности или беспорядочности движений.

Психологический уровень саморегуляции психических состояний подростков включает регуляцию психических функций, настроения, напряженности утомления, усталости и др., а также возможное преодоление расстройств внимания, памяти, мышления, восприятия и др.

Саморегуляция психических состояний подростка на этом уровне определяет его новую жизненную позицию по отношению к себе, к другим людям и миру, также его особенностями внутренней жизни.

На психологическом уровне саморегуляции психических состояний подростка происходит формирование способности к пониманию, осмыслению, различению своих психических состояний, осознанию значения саморегуляции отрицательных, положительных психических состояний в жизнедеятельности, а также мотивов саморегуляции психических состояний.

Саморегуляция психических состояний подростка на социально-психологическом уровне определяется прежде всего культурой, в которой он развивается и действует, социальными нормами, ценностями, нравами, обычаями, системой личностных смыслов, а также системой внутренних требований.

Поскольку подростки уже способны решать задачи, связанные с личностным самоопределением, и занимать активную позицию относительно социокультурных ценностей, то их социальная активность состоит в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения взрослых. У подростков наблюдается сознательное

регулирование своего состояния посредством волевых усилий, ценностей, жизненных смыслов и целей, изменения смысла действий, межличностных отношений.

Осуществление саморегуляции психических состояний на более высших уровнях (психологический и социально-психологический) позволяет подросткам больше проявить индивидуальность, личностные качества, свойства. Мы считаем, что возможна первоначальная саморегуляция психических состояний на этих высших уровнях, что в дальнейшем может вызвать саморегуляцию на других низших уровнях.

Поскольку все представленные структурные уровни взаимосвязаны, представляя целостную структуру саморегуляции, Е.А. Черкевич полагает, что изменение, преобразование психического состояния подростка на одном из уровней за счет саморегуляции неизбежно ведет к изменению на другом, а в последующем и системы в целом, что определяет успешность осуществления им саморегуляции психических состояний [41].

Таким образом, одним из главных периодов развития саморегуляции деятельности является подростковый возраст. Именно это время в развитии психики сочетается все необходимое для усвоения навыков саморегуляции деятельности – развитие личностной рефлексии, склонность к самоанализу, перестройка структуры волевой активности и формирование механизмов ее осознания.

Выводы по главе 1

Мотивация достижения изучается психологами с разных сторон, исследуются сущность, структура и механизмы функционирования мотивации достижения, изучается мотивация достижения в учебной деятельности. Мотивация достижения изучается также в социально-психологическом аспекте, как мотив социального успеха, способствующий достижению значимых результатов в деятельности, в том числе и в учебной.

Понятие саморегуляция часто встречается в научной литературе, носит междисциплинарный характер и отличается многозначностью и множеством трактовок. Понятие саморегуляция определяется как целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности, саморегуляция психических состояний является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта.

Одним из главных периодов развития саморегуляции деятельности является подростковый возраст. Именно это время в развитии психики сочетается все необходимое для развития мотивации достижения в деятельности и усвоения навыков саморегуляции деятельности – развитие личностной рефлексии, склонность к самоанализу, перестройка структуры волевой активности и формирование механизмов ее осознания.

Мотив подростков направлен на достижение высокого уровня мастерства при выполнении дела на основе своих усилий и способностей в ситуациях, в которых имеется возможность качественного выполнения деятельности, и связан с положительными эмоциональными переживаниями личности (надежда, радость). В случае, когда у подростков отсутствует вера в то, что уровень усвоения приведет к значимому и ценному результату, их мотивация будет снижена.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ

2.1. Организация и методики исследования

Целью исследования являлось выявление особенностей мотивации достижения подростков с разными стилями саморегуляции.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 23 обучающихся 9-х классов в возрасте 15–16 лет (средний возраст выборки – 15,4 лет), из них 52% – девочки, 48% – мальчики.

В целях эмпирического исследования мотивации достижения подростков целесообразно использовать методики исследования, позволяющие выявить следующие параметры мотивации достижения:

- потенциальных мотивов достижения (потребность в достижении цели, успеха);
- актуальные (реально-действующие) мотивы достижения, т.е. направленность подростков на мотив достижения или мотив избегания.

В исследовании применялись следующие методики диагностики:

1. Для исследования потенциальных мотивов достижения была использована методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлова.

Методика позволяет измерить потребность в достижении цели, успеха и в целом достижений. Чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Методика позволяет выявить следующие уровни потребности в достижениях:

- низкая потребность в достижениях;
- пониженная потребность в достижениях;
- средняя потребность в достижениях;
- повышенная потребность в достижениях;

– высокая потребность в достижениях.

Лица с высоким уровнем потребности в достижениях характеризуются следующими особенностями: настойчивостью в достижении своих целей, неудовлетворенностью достигнутыми результатами, постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше, увлеченностью, потребностью изобретать новые приемы деятельности в исполнении самых обычных дел, отсутствием духа соперничества, желанием, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата, готовностью принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, с целью совместно с другими испытать радость успеха.

2. Для исследования актуальных (реально-действующих) мотивов достижения применялась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана.

Методика позволяет выделить различную направленность мотивации:

- мотивация на неудачу (боязнь неудачи);
- тенденция мотивации на неудачу;
- мотивация не выражена;
- тенденция мотивации на успех;
- мотивация на успех (надежда на успех).

Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации человек, начиная дело, имеет в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Мотивации на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой

гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

3. Для исследования стиля саморегуляции применялся опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Методика позволяет выявить уровень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей, а также особенности развития регуляторно-личностных свойств гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности.

Общий уровень осознанная саморегуляция учебной деятельности составляет совокупность показателей по шкалам:

– шкала «планирование» (Пл) характеризует особенности постановки и удержания учебных целей: умение выбирать и определять цели, а также планировать последовательность их достижения в процессе обучения;

– шкала «моделирование» (М) характеризует индивидуальную развитость навыков формирования представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленной конкретной цели, степени их осознанности, детализированности и адекватности;

– шкала «программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость способности к осознанному построению учащимся своих действий: умения разрабатывать способы и методы достижения цели, определять последовательность исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа;

– шкала «оценивание результатов» (Op) определяет развитость, адекватность и строгость оценки себя и результатов своей деятельности и поведения, а также соответствия этих результатов целям и критериям успешности их достижения, сформированность контроля и коррекции результатов учебной деятельности, осуществляемых посредством индивидуально принятых эталонов успешности обучения;

– шкала «гибкость» (Г) отражает способность быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности. Гибкость изменений также распространяется на учебные цели, программы исполнительских действий, критерии успешности обучения согласно сложившимся обстоятельствам;

– шкала «самостоятельность» (С) измеряет развитость регуляторной автономии, т. е. автономности функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей;

– шкала «надежность» (Н) показывает индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее процессов в отдельности в ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, высокой или низкой мотивации обучения;

– шкала «ответственность» (Отв) измеряет развитие способности учащегося поддерживать саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, иными словами, способности к ответственному подходу к достижению цели;

– шкала «общий уровень саморегуляции» (ОУ) характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности, осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев.

2.2. Анализ результатов исследования

Рассмотрим выраженность показателя «потребность в достижении» подростков, полученных с помощью методики Ю.М. Орлова «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха».

Основные результаты представленные в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня потребности в достижении подростков

Уровень потребности в достижении	Количество подростков (в %)
Высокий	4,3%
Повышенный	13,2%
Средний	56,5%
Пониженный	17,4%
Низкий	8,6%

Согласно представленным данным в таблице 1, наиболее выраженным является средний уровень потребности в достижении (56,5% подростков). Подростки со средними показателями потребности в достижении характеризуются частичной настойчивостью в достижении цели, могут быть удовлетворены достигнутым, ситуативно стремятся сделать дело лучше, чем раньше.

У 8,6% подростков потребность в достижении представлена на низком уровне. Активность подростков больше связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

И только у 4,3% подростков потребность в достижении представлена на высоком уровне. Подростки характеризуются настойчивостью в достижении целей, неудовлетворенностью достигнутым, склонностью увлекаться работой, неспособностью плохо работать, постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше.

Графическое распределение подростков по уровням потребности в достижении представлено на рисунке 1.

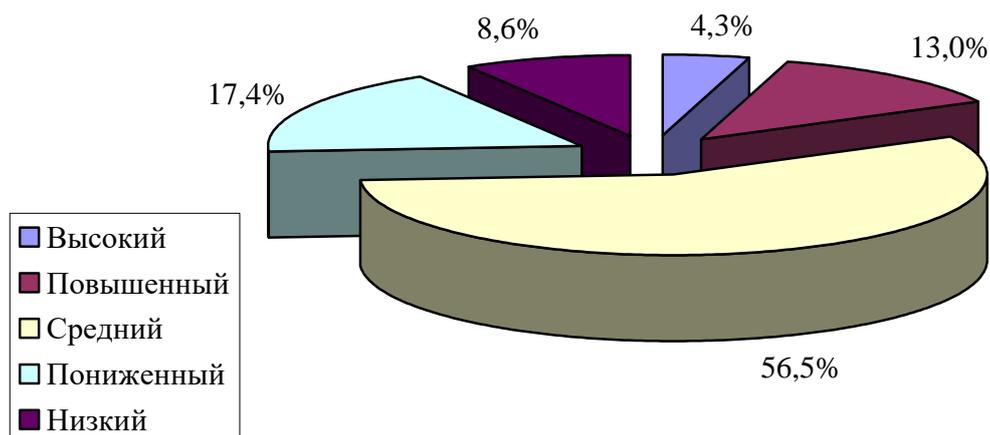


Рисунок 1. Уровень потребности в достижении подростков

Таким образом, большинство подростков частично готовы к достижению результатов в различных видах деятельности. По своему содержанию рассматриваемый показатель подразумевает необходимость прилагать определенные усилия для достижения результата и, соответственно, чем более выражен показатель, тем большие усилия готовы прилагать.

Рассмотрим выраженность показателя «мотивация к успеху / к избеганию неудач» в группе подростков, полученных с помощью методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана

Основные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели направленности мотивации подростков на достижение успеха / избегания неудачи

Направленность мотивации	Количество подростков (в %)
Мотивация на успех	13,0%
Тенденция мотивации на успех	21,7%
Мотивация не выражена	34,9%
Тенденция на избегание неудачи	17,4%
Мотивация на избегание неудач	13,0%

Графическое изображение распределения подростков согласно направленности мотивации на достижения успеха или мотивации на избегание неудачи представлено на рисунке 2.

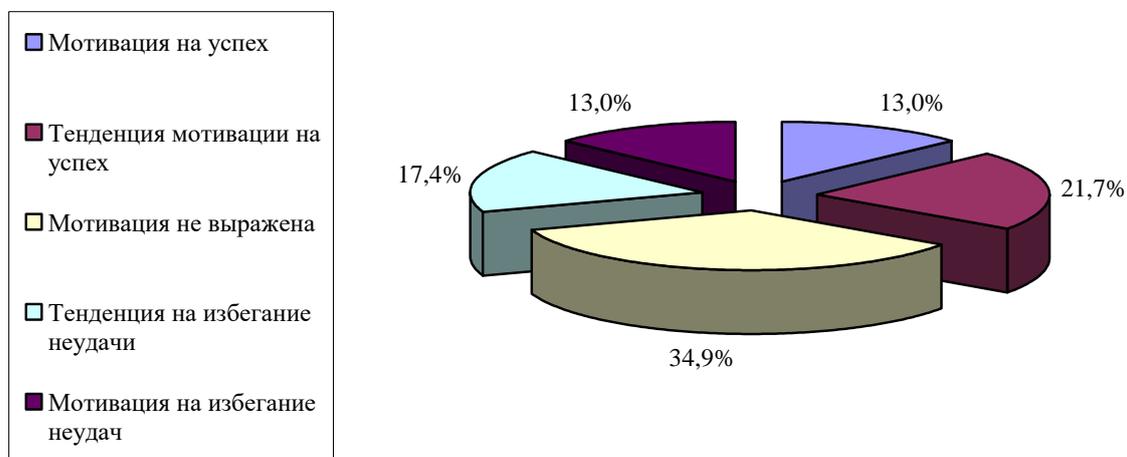


Рисунок 2. Направленность подростков на достижение успеха / избегания неудачи

Согласно представленным данным на рисунке 2, у большинства подростков (39,2% подростков) мотивация на достижения успеха / избегания неудач не выражена.

Тенденция мотивации на успех представлена у 21,7% подростков, однако, мотивация на успех не выражена, т.к. она представлена только у 13,0% подростков.

Тенденция на избегание неудач представлена у 17,4% подростков, при этом, мотивация на избегание неудач не выражена, т.к. представлена только у 13,0% подростков.

Рассмотрим результаты исследования саморегуляции учебной деятельности подростков, полученные по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, В.Ю. Цыганова.

Уровень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков по ее стилевым характеристикам представлен в таблице 3.

Таблица 3

Стилевые характеристики осознанной саморегуляции учебной деятельности
подростков

Стилевые характеристики	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планирование	13,0%	65,2%	21,7%
Моделирование	13,0%	78,3%	8,7%
Программирование	13,0%	56,5%	30,4%
Оценивание результатов	26,0%	59,6%	4,3%
Гибкость	13,0%	82,6%	4,3%
Самостоятельность	39,1%	39,1%	21,7%
Надежность	21,7%	73,9%	4,3%
Ответственность	17,39%	52,2%	30,4%
Общий уровень саморегуляции	8,7%	65,2%	26,1%

Наглядно стилиевые характеристики и регуляторно-личностные свойства подростков представлены на рисунке 3.

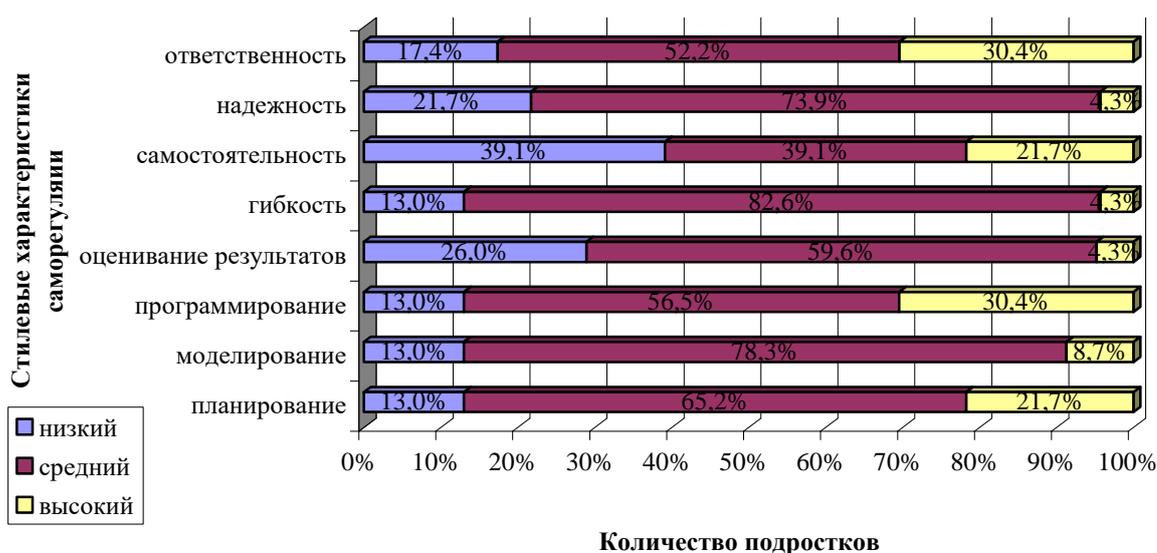


Рисунок 3. Регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства осознанной регуляции учебной деятельности подростков

Анализ развития регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств осознанной регуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать следующие выводы.

Показатели развития саморегуляции по шкале «планирование» (Пл) распределились следующим образом: большинство подростков имеют средний уровень (65,2% подростков), далее представлен высокий уровень (21,7%), в меньшей степени планирование представлено на низком уровне (13,0%). Следовательно, подростки частично могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения осуществляется ситуативно.

Показатели развития саморегуляции по шкале «моделирование» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (78,3% подростков), низкий (13,0% подростков) и высокий (8,7% подростков) по шкале представлены слабо. У подростков частично сформированы навыки формирования представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленной конкретной цели, данные условия не всегда осознаются, не всегда детализированы и адекватны.

Показатели развития саморегуляции по шкале «программирование» распределились следующим образом: около половины подростков имеют средний уровень (56,5% подростков), менее представлен высокий уровень (30,4% подростков) и наименее представлен низкий уровень (13,0% подростков). У подростков на среднем уровне развиты умения разрабатывать способы и методы достижения цели, не всегда определяют последовательность исполнения учебных действий в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа.

Показатели развития саморегуляции по шкале «оценивание результатов» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (59,6% подростков), далее представлен у подростков низкий уровень (26,0% подростков), высокий

уровень по данной шкале имеют только 4,3% подростков. В учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

Таким образом, по всем регуляторным процессам осознанной регуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

Рассмотрим особенности регуляторно-личностных свойств подростков.

Показатели развития саморегуляции по шкале «гибкость» распределились следующим образом: преобладающее большинство подростков имеют средний уровень (82,6% подростков), показатели низкого и высокого уровня практически не представлены у подростков, так низкий уровень выявлен у 13,0% подростков, высокий уровень – у 4,3% подростков. Не всегда способны быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности, при изменении учебных целей.

Показатели развития саморегуляции по шкале «самостоятельность» распределились следующим образом: в равной мере распределились подростки, имеющие низкий и средний уровни (по 39,1% подростков на каждом уровне), высокий уровень имеют 27,1% подростков. Следовательно, можно сделать вывод, что у подростков слабо развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей.

Показатели развития саморегуляции по шкале «надежность» распределились следующим образом: 73,9% подростков имеют средний уровень развития, далее представлен низкий уровень, который имеют 21,7% подростков. В меньшей степени представлен высокий уровень – только 4,3% подростков показали надежность (устойчивость саморегуляции).

Следовательно, большинство подростков имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции

(и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

Показатели развития саморегуляции по шкале «ответственность» показали следующие данные: около половины подростков имеют средний уровень развития регуляторного свойства ответственности (52,2% подростков), высокий уровень имеют 30,4% подростков, в меньшей степени представлен низкий уровень – 17,9% подростков. Следовательно, подростки частично поддерживают саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других, иными словами, способности к ответственному подходу к достижению цели проявляется ситуативно, либо не в полной мере.

Полученные результаты по каждому регуляторному процессу и регуляторно-личностным свойствам позволил выявить общий уровень саморегуляции учебной деятельности подростков. Наглядно распределение подростков по уровням саморегуляции учебной деятельности представлено на рисунке 4.

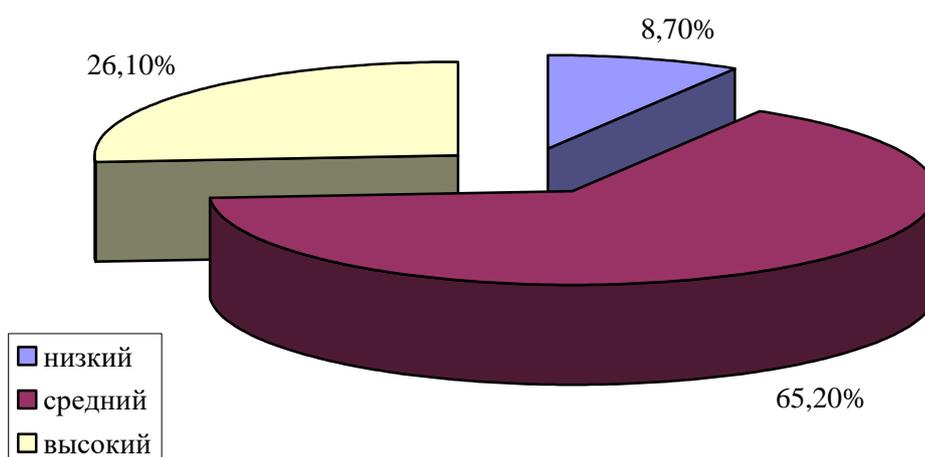


Рисунок 4. Уровень саморегуляции учебной деятельности подростков

Анализ результатов общего уровня сознательной саморегуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать вывод, что преобладающее большинство подростков имеют средний уровень осознанной саморегуляции (65,2% подростков), которые в учебной деятельности могут выбирать и

определять цели, планирование последовательности достижения цели осуществляется не ко всем целям, ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели, в процессе выполнения некоторых учебных заданий последовательность исполнения учебных действий не осуществляют. Оценку своих действий и результатов деятельности могут не осуществлять, могут не соотносить полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения.

Могут затрудняться в перестраивании системы саморегуляции и тактики поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности, при изменении учебных целей, программы исполнительских действий в изменившихся сложившихся обстоятельствах. Автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности может зависеть от влияний других людей. Показывают частичную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

Высокий уровень осознанной саморегуляции представлен у 26,1% подростков, которые в учебной деятельности осуществляют целеполагание, планирование достижения цели, разрабатывают способы и методы достижения цели, осуществляют последовательное исполнение учебных действий в процессе выполнения учебных заданий. Выполняют оценку своих действий и результатов деятельности. Перестраивают систему саморегуляции и тактики поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности, учебных целей. Автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности может зависеть от влияний других людей. Показывают устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех, в условиях

повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности.

В меньшей степени представлен низкий уровень осознанной саморегуляции, 8,7% подростков учебной деятельности целеполагание и планирование последовательности достижения цели, выбор способов и методов достижения цели не осуществляют.

Оценка своих действий и результатов деятельности не осуществляют. При изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности или учебных целей перестраивание регуляции не происходит. Автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности зависит от влияний других людей. Функционирование системы саморегуляции учебной деятельности в ситуации помех, в условиях повышения или занижения психической напряженности, изменения мотивации учебной деятельности не устойчиво.

Сведем полученные данные общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков в таблицу 4.

Таблица 4

Показатели соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков

Уровень осознанной саморегуляции УД	Уровень потребности в достижении				
	Высокий	Повышенный	Средний	Пониженный	Низкий
Низкий	—	—	—	—	8,7%
Средний	—	8,7%	47,8%	17,4%	—
Высокий	4,3%	4,3%	17,4%	—	—

Наглядно соотношение уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков представлены на рисунке 5.

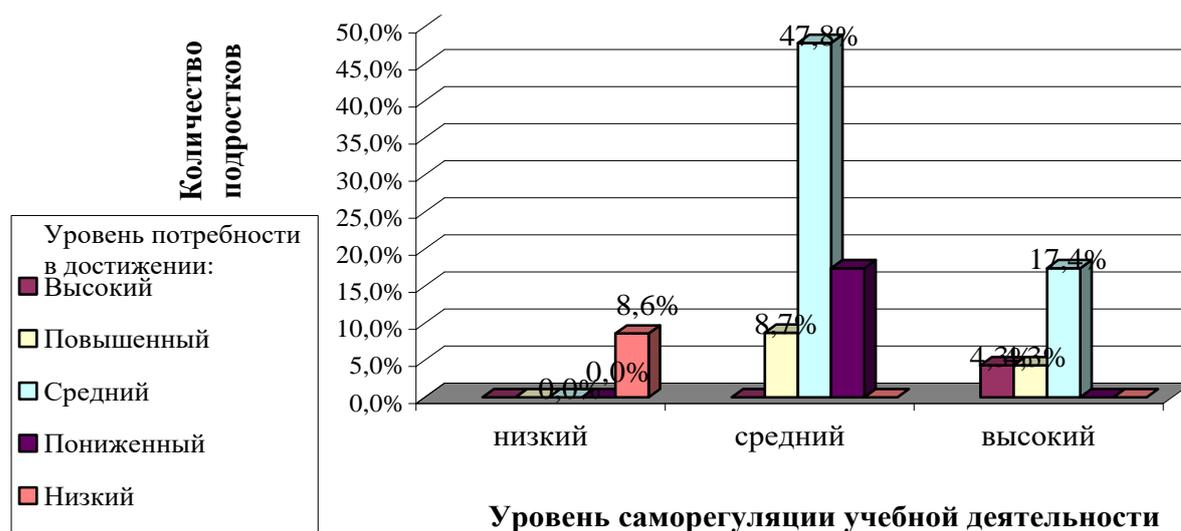


Рисунок 5. Показатели соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков

Анализ данных таблицы 4 и рисунка 5 соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков позволяет сделать следующие выводы.

При низком уровне саморегуляции учебной деятельности подростки имеют низкий уровень потребности в достижении (8,6% подростков). При этом следует отметить отсутствие подростков со средним, повышенным и высоким уровнями потребности в достижении.

При среднем уровне саморегуляции учебной деятельности подростки имеют следующие уровни потребности в достижении: средний (47,8% подростков), пониженный (17,4% подростков) и повышенный (8,7% подростков). При этом следует отметить отсутствие подростков с высоким, и низким уровнями потребности в достижении.

При высоком уровне саморегуляции учебной деятельности подростки имеют средний (17,4% подростков), повышенный (84,3% подростков) и высокий (4,3% подростков) уровни потребности в достижении. При этом следует отметить отсутствие подростков с пониженным и низким уровнями потребности в достижении.

Таким образом, потребность в достижении подростков при разных уровнях саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими показателями.

Низкий уровень потребности в достижении представлен при низком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности потребность в большей степени направлена на избегание срыва, порицания, наказания, неудачи.

Потребность в достижении характеризуется частичной настойчивостью в достижении цели, подростки могут быть удовлетворены достигнутым, недостаточно стремятся сделать дело лучше при среднем уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Подростки настойчивы в достижении целей, часто неудовлетворены достигнутым и выражено стремление сделать дело лучше, чем раньше при высоком уровне осознанной саморегуляции.

Сведем полученные данные общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации достижения в таблицу 4.

Таблица 4

Показатели соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации на достижение успеха / избегания неудачи подростков

Уровень осознанной саморегуляции УД	Направленность мотивации				
	Мотивация на успех	Тенденция мотивации на успех	Мотивация не выражена	Тенденция на избегание неудачи	Мотивация на избегание неудач
Низкий	-	-	-	4,3%	13,0%
Средний	-	13%	39,2%	13,0%	-
Высокий	13,0%	8,7%	4,3%	-	-

Наглядно соотношение уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации на достижение успеха / избегания неудачи подростков представлены на рисунке 6.

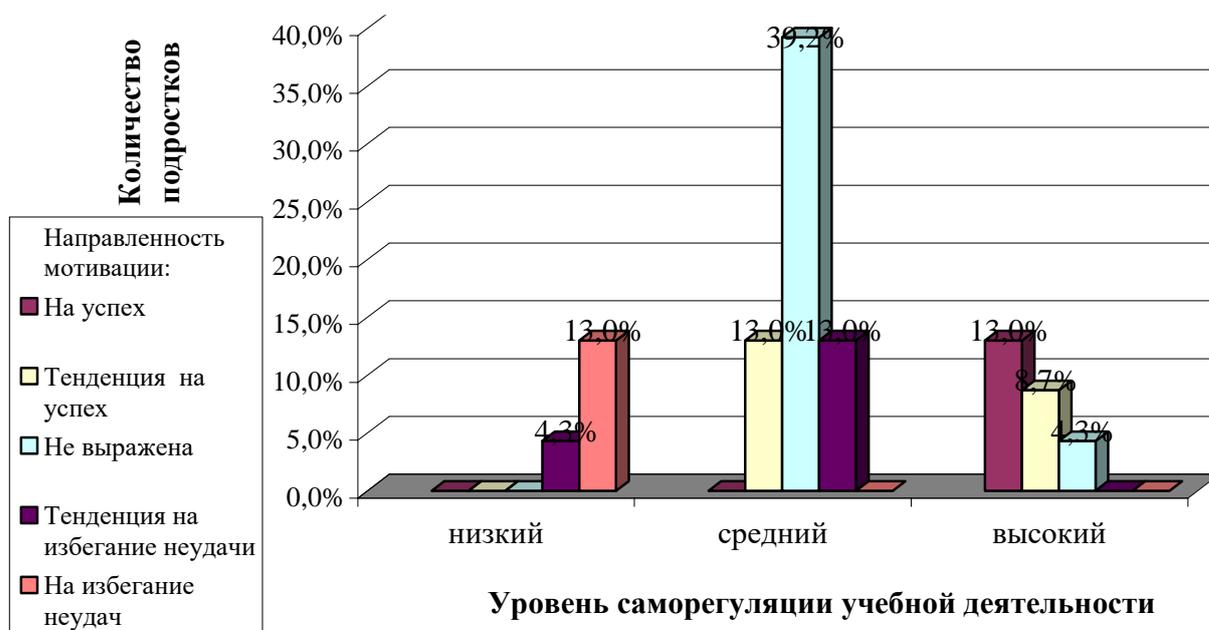


Рисунок 6. Показатели соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации на достижение успеха / избегания неудачи подростков

Анализ данных таблицы 5 и рисунка 6 соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации на достижение успеха / избегания неудачи подростков позволяет сделать следующие выводы.

При низком уровне саморегуляции учебной деятельности у подростков мотивация направлена на избегание неудачи (13,0% подростков), представлена тенденция на избегание неудачи (4,3% подростков). При этом следует отметить отсутствие у подростков направленности на достижение успеха и тенденции на достижение успеха.

При среднем уровне саморегуляции учебной деятельности у подростков представлена тенденция на избегание неудачи (13,0% подростков), тенденция на достижение успеха (13,0% подростков) и мотивация не выражена у 39,2% подростков. При этом следует отметить отсутствие у подростков направленности мотивации на достижение успеха и мотивации на избегание неудач.

При высоком уровне саморегуляции учебной деятельности у подростков представлена мотивация на достижение успеха (13,0%

подростков), тенденция на достижение успеха (8,7% подростков) и мотивация не выражена у 4,3% подростков. При этом следует отметить отсутствие у подростков направленности мотивации на избегание неудач и тенденции на избегание неудачи.

Таким образом, исследование соотношения мотивации достижения с уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать следующие выводы.

Мотивация достижения подростков при низком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

- выражена потребность избегать неудачи, порицания, наказания.
- активность подростков в большей степени связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи, подростки думают о путях избегания возможной неудачи, а не о способах достижения успеха.

Мотивация достижения подростков при среднем уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

- частичной настойчивостью в достижении цели; могут быть удовлетворены достигнутым, ситуативно могут стремиться сделать дело лучше.
- отсутствует выраженность мотивации на достижения успеха/избегания неудач. Подростки ситуативно начиная дело, могут иметь в виду достижение чего-то конструктивного, положительного, у них лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха; либо наоборот, думают о путях избегания возможной неудачи, срыва, порицания, наказания.

Мотивация достижения подростков при высоком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

- настойчивы в достижении целей, часто неудовлетворены достигнутым и выражено стремление сделать дело лучше, чем раньше;

– начиная дело, подростки стремятся достигнуть чего-то конструктивного, положительного, их активность ориентирована на успех и потребность в достижении успеха.

Таким образом, полученные результаты актуализируют необходимость развития мотивации достижения успеха и осознанной саморегуляции личности подростков.

Поскольку мотивация достижения является существенным мотивационным фактором эффективности любой деятельности подростков, в том числе и учебной. Учебная ситуация содержит много возможностей для достижений. Подростки с высокой потребностью в достижениях будут испытывать большее удовлетворение от учения, и осуществлять осознанную саморегуляцию в достижении успеха в учебной деятельности, что приведет и к более высоким результатам в учебе.

2.3. Методические рекомендации педагогу-психологу по развитию мотивации достижения успеха и саморегуляции подростков

В разработке занятий мы исходили из понимания, что успешность и достижение успеха личностью связано с осуществлением осознанной саморегуляцией в достижении поставленных целей наряду с адекватной самооценкой своих возможностей, что приводит к достижимости целей, самореализации.

Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться более высоких результатов в области, которую он считает важной (значимой). Успешное выполнение деятельности требует не только развитых способностей, но, прежде всего, таких важных мотивационных характеристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата.

Цель программы: развитие осознанной саморегуляции деятельности и мотивации достижения успеха подростков.

Задачи программы развития осознанной саморегуляции деятельности.

1. Развитие представлений о своем образе Я, адекватной позитивной самооценки.
2. Развитие личности как субъекта собственной жизни, ответственности ее за свой свободный выбор, перед самим собой, окружающими людьми.
3. Формирование личной ответственности за успехи и неудачи подростков в деятельности.
4. Развитие навыков целеполагания и планирования.
5. Развитие навыков саморегуляции и рефлексии.
6. Отработка стратегии и тактики достижения успеха в любой деятельности.

Структурно тренинг представляет собой 10 занятий, логически связанных друг с другом 3-х блоков (включая первое ознакомительно-организационное и последнее завершающее).

Блок 1. «Образ «Я», самопонимание» позволяет осознать свою индивидуальность, формирует критическое отношение к собственному «Я».

Блок 2. «Мотивация достижения успеха» направлен на формирование уверенности в себе, синдрома достижения, т. е. преобладания стремления к успеху над стремлением избегания неудачи.

Блок 3. «Саморегуляция деятельности» ориентирован на развитие навыка жизненного планирования и формирования регулятивных процессов и регуляторно-личностных свойств, предполагает стимулирование целеполагания.

Участники: подростки в возрасте 13–16 лет.

Занятия проводятся 2 раза в неделю по 90 минут.

Каждое занятие традиционно состоит из разминки, основной части, представленной одним или двумя наиболее значимыми упражнениями, и заключительной частью – подведением итогов, прощанием.

Содержание программы тренинга развития осознанной саморегуляции деятельности представлено в таблице 6.

Содержание программы тренинга развития осознанной саморегуляции
деятельности

Название темы	Задачи	Содержание тренингового занятия
1	2	3
Блок 1. Образ «Я», самопонимание		
Введение	Определение цели, задач, принципов работы. Создание атмосферы общности, доверия и взаимопонимания в группе.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство. 2. Упражнение «Встаньте те, кто...» 3 Цели, задачи, правила работы в группе. 4. Упражнение «Конверт суждений». 5. Упражнение «Моя картина мира». 6. Упражнение «Жизненная позиция». 7. Упражнение «Комплимент» 8. Рефлексия.
«Части моего Я»	Развитие представлений о себе, адекватной позитивной самооценки, коррекция личностных недостатков.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие ««Никто не знает, что». 2. Упражнение «Мои проблемы». 3. Упражнение «Части моего «Я». 4. Упражнение «Уверенное, неуверенное и грубое поведение». 5. Упражнение «Черное и белое кресла». 6. Упражнение «Аплодисменты» 6. Рефлексия.
Я отличаюсь от других	Переосмысление представлений о своем образе Я, осознание собственной индивидуальности.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие. 2. Упражнение «Я люблю себя ...». 3. Упражнение «Моя Вселенная». 4. Упражнение «Верстовые столбы моего будущего». 5. Упражнение «Комплименты». 6. Рефлексия.

1	2	3
Блок 2. Мотивация достижения успеха		
«Мои сильные стороны» (способности, уверенность в себе и др.)	Формирование опыта позитивного отношения к себе.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие «Клубок успеха». 2. Упражнение «Пересядьте все те, кто...». 3. Упражнение «Контраргументы». 4. Упражнение «Мой портрет в лучах солнца». 5. Упражнение «Карта будущего». 6. Рефлексия. 7.«Ток» (прощание).
«Успех внутри нас»	Активизировать ресурсы для стремления к успеху, формирование мотивов достижения	<ol style="list-style-type: none"> Приветствие «Клубок успеха». 1. «Прошепчи мне имя». 2.«Успех — это...». 3. «Ура, успех!». 4.«Дорога к успеху». 5. «Моя лесенка уверенности». 6. Рефлексия. 7.«Ток» (прощание).
«Мои стратегии и тактики достижения успеха».	Цель: подведение результатов работы в тренинге и составление программы достижения успеха.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие «Клубок успеха». 2. «Атомы и молекулы». 3. «Ресурсы». 4. «Путь к успеху». 5. «Стратегии успеха». 6. Рефлексия.
Итоговое занятие	Развитие мотивации самосовершенствования и самоактуализации.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приветствие «Клубок успеха». 2. Групповая дискуссия «Значение цели в жизни человека». 3. Упражнение «Кино». 4. Упражнение «Письмо из будущего». 5. Упражнение «Чемодан в дорогу». 6. Рефлексия.

1	2	3
Блок 3. Саморегуляция деятельности		
Мои ценностные ориентации, идеалы, личностный смысл	Определение «Я - идеального».	1. Приветствие «Я хорошо умею ...» 2. Упражнение «Ценности». 3. Упражнение «Мои идеалы». 4. Упражнение «Смысл жизни». 5. Упражнение «Вечная тема». 6. Рефлексия.
Целеполагание и планирование	Развитие способности видеть перспективу своей будущей жизни, определение целей своей жизни.	1. Приветствие «Здравствуйте, я мечтаю о...». 2. «Мое будущее». 3. «Горячий стул». 4. «Лестница». 5. «Древо цели». 6. Рефлексия.
Выбор средств достижения ценностей - целей и смыслов. Проблемы и трудности	Сформирование у учащихся способности к самостоятельному выбору и целедостижению.	1. Приветствие: «Те, кто...». 2. Групповая дискуссия «Чем отличается мечта от цели?». 3. Упражнение «Жизненный план». 4. Упражнение «Ресурсы». 5. Упражнение «Путь к цели». 6. Рефлексия.
Человек как стратег жизни в отношении к времени	Формирование субъектной позиции по отношению к жизни и профессии. Развитие творческого потенциала личности.	1. Приветствие: «По жизни я...». 2. Упражнение «Флеш!». 3. Упражнение «Ожидание». 4. Упражнение «Эпистолярное сочинение». 5. Рефлексия.

Реализация предложенного тренинга будет способствовать развитию мотивации достижения в учебной деятельности и развитию навыка планирования и целеполагания по достижению успеха в учебной деятельности у подростков.

Выводы по главе 2

В результате проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты мотивации достижения и саморегуляции учебной деятельности подростков.

По всем регуляторным процессам осознанной регуляции учебной деятельности у подростков в большей степени представлен средний уровень.

– подростки частично могут выбирать и определять цели, планирование последовательности их достижения в процессе обучения осуществляют ситуативно;

– у подростков частично сформированы навыки формирования представления о системе условий, значимых для достижения цели;

– ситуативно разрабатывают способы и методы достижения цели;

– в процессе выполнения некоторых учебных заданий могут не осуществлять последовательность исполнения учебных действий;

– в учебной деятельности подростки частично осуществляют оценку своих действий и результатов деятельности, не всегда соотносят полученный результат с целью и критериям успешности ее достижения;

– не всегда способны быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении условий и целей деятельности;

– что у подростков слабо развита автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей;

– имеют частичную индивидуальную устойчивость функционирования системы саморегуляции (и ее регуляторных процессов) учебной деятельности, которая может меняться в ситуации помех;

– ответственный подход к достижению цели проявляется ситуативно, либо не в полной мере.

Исследование соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и уровня потребности в достижении подростков выявило следующие данные.

При низком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности выражена потребностью избегать срыва, порицания, наказания, неудачи.

При среднем уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности потребность в достижении характеризуется частичной настойчивостью в достижении цели, могут быть удовлетворены достигнутым; недостаточно стремятся сделать дело лучше, чем раньше.

При высоком уровне осознанной саморегуляции подростки настойчивы в достижении целей, часто неудовлетворены достигнутым и выражено стремление сделать дело лучше, чем раньше.

Исследование соотношения уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности и направленности мотивации на успех или избегание неудачи подростков выявило следующие данные.

При низком уровне осознанной саморегуляции выражена активность и направленность на избегание неудачи подростков, подростки думают о путях избегания возможной неудачи, а не о способах достижения успеха.

При среднем уровне осознанной саморегуляции отсутствует выраженность мотивации на достижения успеха/ избегания неудач. Подростки ситуативно начиная дело, могут иметь в виду достижение чего-то конструктивного, положительного, у них лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха; либо наоборот, думают о путях избегания возможной неудачи, срыва, порицания, наказания.

При высоком уровне осознанной саморегуляции начиная дело, подростки стремятся достигнуть чего-то конструктивного, положительного, их активность ориентирована на успех и потребность в достижении успеха.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мотивация достижения – это стремление проявить как можно более высокую степень собственных способностей и усилий, способность переживать гордость за собственное трудолюбие. Мотив достижения – это то, что может изменяться как в процессе естественного, так и целенаправленно развития.

Исследователи сходятся в том, что мотивация достижения – категория самооценочная, следовательно, может являться результатом осознания, а это в свою очередь создает перспективы целенаправленной психологической работе.

Теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме развития мотивации достижения показал, что подростковый возраст является сензитивным периодом для актуализации мотивации достижения. Подростковый возраст рассматривается как период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности. В подростковом возрасте складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Мотивация достижения включает два разных мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи.

К основным критериям мотивация достижения в подростковом возрасте можно отнести следующие:

- требование достижения определенного результата, который подлежит фиксации, оценке и измерению;
- полученный результат подлежит и возможен оценке, т.е., существует некоторый стандарт для оценки поведения подростка в определенной ситуации;

– требования, предъявляемые к поведению и деятельности подростка в меру трудные, и.е. данные требования дают возможность получить необходимый результат при приложении достаточных усилий.

В результате проведенного эмпирического исследования мотивации достижения у старших подростков были получены следующие результаты:

– наиболее выраженным у старших подростков является средний уровень потребности в достижении. Большинство подростков частично готовы к достижению результатов в различных видах деятельности. По своему содержанию рассматриваемый показатель подразумевает необходимость прилагать определенные усилия для достижения результата и, соответственно, чем более выражен показатель, тем большие усилия готовы прилагать;

– у большинства подростков мотивация на достижения успеха/ избегания неудач не выражена;

- следует отметить слабую представленность в структуре мотивации старших подростков как мотива достижения успеха, так и мотива избегания неудачи.

Проведенное эмпирическое исследование соотношения мотивации достижения с уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности подростков позволяет сделать следующие выводы.

Мотивация достижения успеха подростков при низком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

– частичной настойчивостью в достижении цели; могут быть удовлетворены достигнутым; недостаточно стремятся сделать дело лучше, чем раньше;

– активность подростков в большей степени связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи, подростки думают о путях избегания возможной неудачи, а не о способах достижения успеха.

Мотивация достижения успеха подростков при среднем уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

- частичной настойчивостью в достижении цели; могут быть удовлетворены достигнутым, ситуативно могут стремиться сделать дело лучше, чем раньше;

- отсутствует выраженность мотивации на достижения успеха/ избегания неудач. Подростки ситуативно начиная дело, могут иметь в виду достижение чего-то конструктивного, положительного, у них лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха; либо наоборот, думают о путях избегания возможной неудачи, срыва, порицания, наказания.

Мотивация достижения успеха подростков при высоком уровне осознанной саморегуляции учебной деятельности характеризуется следующими особенностями:

- настойчивы в достижении целей, часто неудовлетворены достигнутым и выражено стремление сделать дело лучше, чем раньше;

- начиная дело, подростки стремятся достигнуть чего-то конструктивного, положительного, их активность ориентирована на успех и потребность в достижении успеха.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить особенности направленности мотивации достижения подростков. В исследовании показано, что мотив достижения успеха / избегания неудач является важным параметром в учебной деятельности, реализация которой невозможна без опоры на процессы саморегуляции (самоконтроль, самооценивание, самостоятельность, планирование и т. д.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтунина И.Р. Развитие мотива и мотивации достижения успехов и избежания неудач у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 146–150.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 2006. 158 с.
3. Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения. Автореф. канд. психол. наук автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М. 1999. 43 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 2009. 288 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2016. 199 с.
6. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 132–135.
7. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 336 с.
8. Занюк К.В. Психология мотивации. Киев: Ника Центр, 2012. 247 с.
9. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 2008. 144 с.
10. Ильин Е.П. Психология воли. СПб : Питер, 2017. 288 с.
11. Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 25с.
12. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 5–12.
13. Котов С.В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 360–362

14. Круглова Н.Ф. Психические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 15. № 2. С. 66–73.
15. Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. 155 с.
16. Кручинин В.А. Мотивация достижения как значимый фактор деятельности // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы I регион. науч. практ. конф. 2006. С. 146–150.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2018. 304 с.
18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Смысл, 2012. 392 с.
19. Литвинова Г.В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности (на примере младших школьников и младших подростков): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 29 с.
20. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1987. 33 с.
21. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Речь, 2007. 361 с.
22. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2008. 216 с.
23. Матюхина М.В., Саблина Т.А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте. Волгоград: Трест-М, 2012. 240 с.
24. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: АСТ, 2013. 152 с.
25. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17.
26. Москалева Т.В., Яшкова А.Н. Развитие мотивации достижения успеха в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Огарев-online

2015. №22. URL.: <http://journal.mrsu.ru/arts/razvitie-motivacii-dostizheniya-v-mladshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 16.12.2019)

27. Никифоров Г.С. Психологические аспекты саморегуляции состояний. СПб.: Речь, 2006. 216 с.

28. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Юрайт, 2013. 460 с.

29. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1996. 80 с.

30. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического саморегулирования. Казань: КГУ, 1992. 200 с.

31. Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. 400 с.

32. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Знание, 1994. 320 с.

33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 1096 с.

34. Синякова Т.О. Ведущие мотивы личности подростков // Политематический сетевой научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 8. С. 46–55.

35. Сотникова М.И., Хрипушина О.Н. О необходимости развития у детей мотива достижения успехов и мотива избегания неудачи // Молодой ученый. 2015. № 22. С. 907–908.

36. Степанова Н.А. Динамика личностного развития младших школьников // Вестник московского государственного областного университета. 2010. № 3. С. 173–176.

37. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1990. 219 с.

38. Филиппова Н.В. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте // Тезисы Международной научно-практической конференции

студентов аспирантов «Психология XXI века» / Под ред. В.Б. Чеснокова. СПб.: Издательство Петербургского университета, 2013. 536 с

39. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.

40. Хурум С.Х. Формирование мотивации достижения у подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. С. 217–219.

41. Черкевич Е.А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков. Омск: Принта, 2007. 44 с.