

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

**АНОСОВА ЕВГЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**КАЧЕСТВО МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ  
ДОСТИЖЕНИЙ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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.

28.05.2022

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

29.05.2022

Обучающийся

Аносова Е.А.

29.05.2022

Дата защиты

29.06.2022

Оценка

Красноярск 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	8
1.1. Представления о психологическом благополучии в зарубежной и отечественной психологии .....	8
1.2. Классические и современные теории мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях.....	19
1.3. Мотивация исполнительской деятельности и ее особенности в подростковом возрасте .....	35
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	50
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	53
2.1. Описание методик и выборки исследования .....	53
2.2. Результаты исследования и их интерпретация .....	57
2.3. Рекомендации педагогам школ искусств и творческих студий по развитию внутренней мотивации в музыкальном исполнительстве у подростков .....	75
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	82
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	86
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время существует тенденция раннего обучения детей. Родители отдают дошкольников и младших школьников в различные школы, образовательные центры и секции, порой руководствуясь собственными амбициями, не считаясь с желаниями самих детей. Часто в этих сферах дети достигают больших высот, принимают участие в различных конкурсах, фестивалях, смотрах, занимают лидирующие места. Однако при этом встает вопрос: «Что лежит в основе занятий этими видами деятельности: собственное желание детей или внешнее давление (страх оказаться в проигрыше, в числе худших учеников, разочаровать родителей или педагогов или, напротив, мотивация достижения успеха, связанная с желанием быть лучше всех)?».

В основе занятий творческой (как например, художественная, музыкальная деятельность, актерское мастерство) или спортивной деятельностью лежат не только способности или одаренность как высшая форма их проявления, но также и длительное обучение, которое требует труда и дисциплины. В связи с этим становится очевидным наличие у субъекта деятельности внутренней мотивации, которая позволяет доводить начатое дело до конца при наличии альтернативы сменить вид деятельности или вообще прекратить заниматься выбранной деятельностью при ощущении усталости от нее или отсутствии в ней смысла. Значимость процессуальной мотивации в любом виде деятельности высока, особенно большое значение она имеет в образовательном аспекте, в ситуации обучения.

Вопросы мотивации в аспекте обучения инструментальному исполнению стали изучаться относительно недавно в работах Д.К. Кирнарской, Н.Г. Пановой, М.Ю. Самковой, Н.Э. Таракановой, А.В. Тороповой и др. и разработаны еще в недостаточной степени, несмотря на практическую значимость.

Крайне редко выбор музыки как будущей профессии является осознанным. Можно наблюдать, что в начале обучения дети испытывают неподдельный интерес к занятиям музыкой и игре на музыкальных инструментах, однако со временем этот интерес уступает место скуке, желание заниматься музыкой пропадает. Причинами могут быть: отсутствие перспектив в дальнейшей деятельности, сложные взаимоотношения с преподавателями, отсутствие должного вознаграждения за работу. В связи с этим не менее значимой является проблема сохранения и поддержания мотивации обучения детей в музыкальной школе, создания условий для освоения часто скучной для них программы в ситуации ожидания быстрых успехов. В последнее время вслед за Э. Деси, Р. Райаном и др. рассматривается вопрос о качестве мотивации как характеристики природы побуждения, связанной с процессом деятельности, факторами, лежащими в основе самой деятельности, либо причинами, связанными с отчуждаемыми результатами, лежащими вне деятельности, а также амотивация. В работах М. Чиксентмихайи рассматривается мотивация, связанная с аутоотелическими переживаниями – вовлеченности, потока.

Эмпирические исследования психологических характеристик детей и подростков, которые отличаются высокими достижениями в деятельности, показывают, что им свойственны такие черты, как любознательность, повышенный интерес ко всему новому и необычному, упорство в достижении целей, желание исследовать все до конца, высокая концентрация внимания и его сосредоточение, убеждение в собственной эффективности, инициативность, независимость в сложных ситуациях, высокая толерантность к неопределенности, стремление к умственной работе, поскольку деятельность нравится им сама по себе, а не выполняется ради получения высоких оценок или победы в конкурсах или олимпиадах [26]. Однако применимо к современной системе образования высокие достижения могут быть обусловлены «погоней» за показателями и результатами учебных заведений, в связи с чем талант и усердие учеников просто

«эксплуатируется», без наличия у них внутренней мотивации к занятиям исполнительской деятельностью. Эта проблема может быть рассмотрена в контексте психологического благополучия школьников, которая в последние годы поднимается в работах С.А. Водяхи, К.Н. Поливановой, О.А. Идобаевой, М.Н. Тхуго и др.

Противоречие между «погоней за показателями» со стороны школы и существование в ней ученика в качестве «заложника» без должной на то внутренней мотивации учения актуализирует проблему изучения качества мотивации и психологического благополучия обучающихся музыкальной школы с разным уровнем достижений.

**Цель:** изучить качество мотивации и психологическое благополучие у младших подростков с разным уровнем достижений в исполнительской деятельности.

**Объект исследования:** психологическое благополучие обучающихся музыкальной школы.

**Предмет исследования:** качество мотивации и психологическое благополучие младших подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности.

**Гипотеза исследования:** психологическое благополучие обучающихся исполнительской деятельности в младшем подростковом возрасте определяется соотношением уровня достижений в ней и качеством мотивации.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть психологическое благополучие как предмет психолого-педагогического исследования и описать подходы к его исследованию в зарубежной и отечественной психологии.
2. Раскрыть содержание и качество мотивации исполнительской деятельности и описать ее особенности в подростковом возрасте.

3. Эмпирическим путем изучить психологическое благополучие и качество мотивации подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности.

4. Разработать рекомендации педагогам школ искусств и творческих студий по развитию внутренней мотивации в музыкальном исполнительстве у младших подростков.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

**Теоретические:** анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических положений основных концепций и теорий по проблеме.

**Эмпирические:** анализ документальных источников (для выявления академической успеваемости подростков и их достижений в музыкальном исполнительстве), экспертный опрос педагогов, методы опроса («Шкала психологического благополучия» К. Рифф (PWB-c) в адаптации S.J. Oprea, M. Buijzen, E.A. van Reijmersdal для детей в возрасте 8–12 лет; Методика «Диагностика переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева; «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина).

**Методы обобщения данных:** количественный и качественный анализ данных исследования, метод статистической обработки данных с помощью критерия Краскала-Уоллиса.

**Теоретическая основа исследования** представлена: теорией самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, теорией «потока» М. Чиксентмихайи, трехкомпонентной моделью оптимального переживания Д. Леонтьева; концепцией психологического благополучия К. Рифф.

**База исследования:** одна из школ дополнительного образования Красноярского края. Контингент обследуемых: обучающиеся младшего подросткового возраста 10–13 лет музыкального отделения по направлениям обучения: «фортепиано», «струнные инструменты», «народные

инструменты», «духовые инструменты», «вокал», обучающиеся музыкального отделения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты могут быть полезны психологам, работающим в системе образования, и педагогам музыкальных школ, которые заинтересованы в поддержании внутренней мотивации обучающихся.

По материалам исследования **опубликована статья:**

Аносова Е.А. Особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся в музыкальной школе // Психология – наука будущего: Материалы IX Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 18–19 ноября 2021 г., Москва / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. С. 11–14.

**Структура работы:** работа состоит из введения, где представлен методологический аппарат исследования, двух глав, заключением, библиографическим списком и приложениями. Основное содержание работы изложено на 90 страницах, содержит 5 таблиц и 3 рисунка. Библиографический список состоит из 100 наименований источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

## 1.1. Представления о психологическом благополучии в зарубежной и отечественной психологии

Психологическое благополучие является феноменом, который находится в центре внимания исследователей разных направлений науки – философии, медицины, социологии, педагогики, психологии и др. [79].

По замечанию О.Ю. Зотовой, благополучие представляет собой многогранное понятие, что подтверждается его концептуализацией, областью применения, дискурсивными практиками и множеством компонентов. Психологическое благополучие задает «тон» устойчивости отношения к миру, стержнем которого выступает «палитра» отношений человека с миром, а результатом – гармонизация его жизни [36, с. 3]. Факт того, что изучением этого феномена ученые занимаются уже более полувека, свидетельствует о высокой актуальности этой темы.

Общепринятый житейский смысл понятия «психологическое благополучие» очевиден путем приведения синонимичного ряда: «благосостояние», «удача», «счастливое, спокойное состояние».

Часто в научной литературе с понятием психологического благополучия соотносится ряд близких, но все же не тождественных понятий, как «норма», «психическое здоровье», «позитивный стиль жизни», «высокое качество жизни», «эмоциональный комфорт», «эмоциональное самочувствие», «полноценно функционирующая, или самоактуализирующаяся личность» и др.

Теоретическая основа для понимания феномена психологического благополучия была заложена американским психологом Н. Бредберном, определившим его как «баланс между комплексами негативных и



позитивных эмоций, которые накапливаются человеком в течение жизни (позитивный и негативный аффекты)» [15, с. 135].

Впоследствии данный феномен рассматривался в работах Э. Динера, автора понятия «субъективное благополучие». Согласно его положению, этот конструкт включает 3 компонента: удовлетворение, комплекс приятных эмоций и комплекс неприятных эмоций. Э. Динер понятия психологического не рассматривал как синоним субъективного благополучия. С его позиции, субъективное благополучие является компонентом психологического благополучия [97].

Одна из первых попыток построения интегральных, многомерных моделей психологического благополучия в 1950-х гг. предложила М. Ягода. Она обобщила ряд исследований, выделив по итогам этого анализа шесть основных измерений психологического благополучия: 1) самопринятие (высокая самооценка, выраженное чувство идентичности); 2) личностный рост (мера самоактуализации); 3) интегрированность (способность к совладанию со стрессовыми ситуациями); 4) автономность (независимость от влияния социального окружения); 5) точность восприятия реальности (социальная восприимчивость); 6) компетентность в отношении окружающей социальной среды (способность к социальной адаптации и эффективному решению проблем) [15].

Значимый вклад в изучение феномена психологического благополучия внесла американская исследовательница К. Рифф, которая создала свою концепцию психологического благополучия, в которой выделяется 6 основных компонентов: управление окружающей средой, жизненные цели, самопринятие, позитивное отношение к окружающим, автономия, личностный рост. Данный подход лежит в основе эмпирической методики для выявления психологического благополучия [82].

М. Аргайл рассматривал понятие психологического благополучия синонимично понятию счастья – удовлетворенности человеком своей жизнью, измеряемую через частоту и интенсивность положительных эмоций,

которые переживает человек. При этом в числе показателей удовлетворенности жизнью выступают факторы здоровья, работы, досуг, личностные свойства, настроение и т.п. При этом исследователь полагал, что пол, возраст и уровень материальной обеспеченности не влияет на переживание счастья [1].

Распространение движения позитивной психологии во всем мире актуализировало проблему психологического благополучия. Под руководством Э. Динера, Р. Райана, К. Шелдона и др. стали проводиться кросскультурные исследования во многих странах мира. В нашей стране данная проблема раскрывалась в работах Н.К. Бахарева, А.В. Воронина, А.Е. Созонтова, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и др.

Такая линия исследований является наиболее ранней, методически проработанной и наиболее многочисленной (исследования в таком дискурсе исчисляются тысячами). В связи с чем С.А. Водяха отмечает, что внимание практических психологов было обращено, прежде всего, на функциональное назначение субъективного благополучия, в частности, на опосредованность им профессиональных и академических достижений. В ряде эмпирических исследований было выявлено, например, что академически успешные студенты колледжей в большей степени удовлетворены жизнью по сравнению с низкоуспешными. Были проведены исследования в разных культурах, этносах, странах, у людей с разными уровнями дохода, показателями физического здоровья и т.д. [15].

Основные особенности подхода в терминах субъективного благополучия: 1) субъективистский подход, основанный на принципе: «единственный способ оценить счастье человека – спросить об этом самого человека»; 2) основа подхода в применении методов прямого измерения позитивных аспектов жизни (а не отсутствии негативных), 3) это суммарная, глобальная оценка всех аспектов жизни. Таким образом, субъективное благополучие можно определить, как генерализованную оценку самим человеком того, в какой степени их жизнь в целом близка к максимально

желаемому состоянию. Парадигма субъективной оценки отличает конструкт субъективного благополучия от таких тождественных конструктов, как психологическое благополучие (оценка выраженности личностных предикторов счастья) и качества жизни (оценка благоприятности внешних условий жизни для благополучия). Сторонний наблюдатель не в состоянии оценить счастье другого, как не могут помочь оценить его и никакие объективные достоинства, и блага, имеющиеся у человека.

В позитивной психологии при характеристике психологического благополучия используются такие понятия, как «субъективное благополучие», «качество жизни», «процветание» и др. Э. Динер представил наиболее широкое определение данного понятия, обозначив его как «восприятие личностью степени удовлетворенности жизнью и критериев его оценивания» [97, р. 657]. Многие исследователи вслед за ним стали использовать понятие «качество жизни», включающее факторы внешней среды, которые влияют на оценивание своей жизни как приятной. Оно включает внешние факторы (материальное положение) и субъективные (психологические факторы).

У. Пэйвотом и Э. Динером был также предложен термин «удовлетворенность жизнью» – интегральная оценка личностью своей жизни как «хорошей» или «плохой».

Такие исследователи, как М. Селигман, Ч. Снайдер и Ш. Лопес ввели в науку понятие «процветание» – состояние устойчивого равновесия, которое выражается в высоком уровне социального, психологического и эмоционального благополучия.

В работах Р.М. Райана подведен своего рода итог подходам к пониманию психологического благополучия. Все имеющиеся подходы он классифицирует на два направления: гедонистические (Д. Канеман, Н. Бредберн, Э. Динер), где психологическое благополучие описывается в понятиях удовлетворенности-неудовлетворенности жизнью, как состояние психологического комфорта, преобладание позитивных эмоций над

негативными и эвдемонистические (К. Рифф, А. Уотерман), в котором утверждается, что главным аспектом психологического благополучия является личностный рост: непрерывное саморазвитие и раскрытие заложенных способностей и возможностей [100].

С точки зрения Д.Г. Орловой, общую картину психологического благополучия в зарубежной психологии можно представить следующим образом (рисунок 1).



Рисунок 1. Классические подходы к пониманию психологического благополучия в зарубежной психологии [59].

По замечанию С.А. Водяхи, в гедонистическом подходе субъективное благополучие включает два компонента:

- 1) эмоциональный – благоприятный баланс между положительными и отрицательными эмоциями;
- 2) когнитивное благополучие (удовлетворенность жизнью как когнитивная оценка личностью своей жизни согласно личностного стандарта) [15].

Несмотря на достижение гедонистического подхода при изучении феномена психологического благополучия, часто он подвергается критике.

В концепции эвдемонизма блага, достигаемые человеком, преследуют цели саморазвития, вызывают ощущение счастья на длительное время. К. Рифф термин «эвдемония» понимает, как конструкт, который исследует хорошее самочувствие и удовлетворенность жизнью. Основателями эвдемонического подхода считают гуманистических психологов А. Маслоу и

К. Роджерса, в работах которых главной идеей была идея о стремлении человека к самоактуализации и реализации своих потенциалов. Наиболее известный современный представитель гуманистической психологии М. Чиксентмихайи полагал, что большая удовлетворенность жизнью и собой у человека возникает при удовлетворенности возможности заниматься своим любимым делом, приводящим к ощущению потока. Личность, которая испытывает это чувство, чаще ощущает себя счастливым человеком. В этом подходе концептами являются «личностный рост» и «смысл жизни» [86].

В этом смысле модель психологического благополучия К. Рифф представляет собой совмещение двух подходов: 1) психологическое благополучие понимается ей как полноценность жизни и личностный рост, 2) эвдемоническое благополучие как следствие эффективной саморегуляции физиологических и психологических систем.

Психологическое благополучие, как видим, может быть описано посредством позитивных аспектов функционирования личности, которые отражают переживание личности различных аспектов своего бытия: компетентность в отношениях с окружающими, автономия, возможность личностного роста, самопринятие и переживание осмысленности жизни.

Итак, важной чертой психологического благополучия является гармония внутреннего мира человека с окружающей средой и равновесие между отдельными компонентами субъективной реальности личностного «я».

Психологическое благополучие в российской психологии стало изучаться относительно недавно в работах А.В. Воронина, Р.М. Шамянова, В.А. Петровского, Д.А. Леонтьева, С.А. Шапиро, П.П. Фесенко и др. Близкими по смыслу этому понятию являются понятия «субъективное благополучие», «счастье», «оптимизм», «удовлетворенность жизнью», «субъективное качество жизни».

Модель психологического благополучия К. Рифф породила большой интерес к феномену психологического благополучия в науке, вследствие чего в психологии стали разрабатываться новые критерии описания этого

понятия, расширяя понятийное пространство этого феномена. Психологическое благополучие стало изучаться в детской и подростковой среде. К. Йоронен и П. Астедт-Курки выделили такие социально-психологические факторы благополучия: 1) безопасность домашней среды и ее комфортность, 2) атмосфера любви в семье, гармония и близость, 3) открытость межличностных связей и доверительность, 4) включенность родителей в жизнь детей и подростков, 5) чувство своей значимости в семье, 6) поддержка семьи в жизни детей за пределами семьи [15, с. 137].

Не менее известной моделью психологического благополучия является рассматриваемая нами ранее теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, в которой представлены три фундаментальные врожденные потребности, являющиеся универсальными: автономия, компетентность и отношения. Ученые полагают, что эти потребности являются детерминантами психологического благополучия. По словам О.Е. Дергачевой, в этой теории на первый план выдвигается проблема собственной активности человека, самостоятельный выбор им своего направления саморазвития. В ней постулируется наличие у человека способностей и возможностей для полноценной и здоровой жизни. Если с раннего детства предоставлять ребенку выбор активности и область интересов, широкий диапазон возможностей без ограничений, это будет способствовать тому, что он вырастет здоровой и полноценной личностью [31, с. 104].

С точки зрения М. Селигмана и его коллег, гедонистические занятия (развлечения, веселье, отдых) позволяют людям испытывать много приятных ощущений, дарят им энергию и делают счастливыми. Однако в долгосрочной перспективе приверженцы эвдемонистических ценностей – те, кто работает над развитием своих умений и способностей, занимается обучением – оказываются в большей степени удовлетворены жизнью [69].

А. Макгрегор и Л. Литтл полагают, что психологическое благополучие может быть рассмотрен как конструкт, включающий два элемента: 1) счастье

(удовлетворенность жизнью) и 2) осмысленность (цели жизни и личностный рост) [16].

Э. Комптон пришел к аналогичным выводам, выделяя среди 18 показателей благополучия, в числе которых значимыми являются два фактора: счастье, субъективное благополучие и личностный рост [16].

По мнению М. Селигмана, существует три пути к счастью: 1) осмысленная приятная жизнь с высоким уровнем удовольствия и положительных эмоций, 2) насыщенная интересными событиями жизнь, подверженность чувству потока, 3) осмысленность жизни [69].

Можно привести и также ранее упоминавшуюся теорию потока М. Чиксентмихайи, в соответствии с которой люди считаются наиболее счастливыми тогда, когда находятся в особом потоковом состоянии – состоянии единения с деятельностью и ситуацией. Это оптимальное состояние внутренней мотивации, когда человек целиком включен в то, что он делает. Люди испытывают ощущение, которое характеризуется радостью, чувством удовлетворения и компетентности, когда человек забывает о времени, голоде и прочих неудобствах.

В последние годы появляется все больше публикаций, в которых проблема психологического благополучия рассматривается в аспекте образования применительно к детям: насколько хорошо ученик чувствует себя в ней. Если обратиться к научным публикациям по этой теме, то можно заметить, что в 2019 г. было опубликовано более 440 000 статей, почти в половине из которых фигурировало понятие «благополучие детей» [65].

Существует много определений этого конструкта, в частности, и в пространстве образования. Индикаторы, показатели благополучия зависят от исследовательских подходов. В образовании традиционно вопросы его качества описываются в терминах академических достижений. Очевидно, что система образования нацелена на высокие показатели успеваемости обучающихся, но насколько счастливыми чувствуют себя при этом дети? Такой вопрос обнаруживает новый дискурс исследования этого вопроса.

По мнению К.Н. Поливановой, появление этого тренда применимо к образованию (и шире – всей социальной сферы) обусловлено констелляцией различных условий из разных областей социальной жизни и экономики.

Система образования индустриального общества исполняет государственный, при этом игнорируя заказ самого человека в системе образования. Жесткая система оценивания, экзаменов в принудительной форме свидетельствует о том, что переживания и интересы ученика при этом не списаны в образ этой системы [65].

Также в контексте образовательного пространства феномен психологического благополучия изучается в многочисленных работах С.А. Водяхи [15–18]. Автор отмечает, что современные подходы к пониманию психологического благополучия базируются на представлениях о жизненном благе, здоровом обществе и жизненных добродетелях, где в качестве базового элемента, согласно М. Селигману, выступает категория увлеченности, которая проявляется у детей еще до прихода в школу. Позже интересы детей переносятся из школьного пространства на другие сферы без формирования внутренней мотивации учения, однако, при наличии высокой познавательной мотивации. Со временем школа становится прибежищем скуки, и ее восприятие учениками «варьируется в диапазоне от апатии к раздражению». Дети и подростки ощущают себя пассивными участниками процесса образования, не включенными в него лично и отторгаемые внешнемотивированным процессом. Скука может порождать разочарование, выученную беспомощность, тревожность, чувство отчаяния [15].

В связи с чем мотивация учеников может быть повышена через получение чувства удовольствия от процесса учебы через повышение их вовлеченности. Исследователь полагает, что внутренняя мотивация, основанная на чувстве увлеченности, может быть повышена посредством формирования таких чувств, как самоэффективность, самодетерминация и целеориентации. Очевидно, что в данном случае С.А. Водяха оперирует терминами Э. Деси и Р. Райна.



Чувство потока представляет собой процесс психологического отбора, которое играет решающую роль в определении собственных интересов, целей и проявления таланта на протяжении всей жизни. Для достижения чувства потока необходимо, чтобы решаемые личностью задачи не просто создавали трудность, а находились в зоне их ближайшего развития. Исходя из теории потока М. Чиксентмихайи, автор концептуализирует понятие «увлеченности» школьникам как такое особое эмоциональное состояние, которое характеризуется высокой концентрацией внимания как центральным элементом состояния потока и составляющим основу сознательности учения.

Удовольствие предполагает демонстрацию своей компетенции, а также творческих и академических достижений. Интерес продуцирует концентрацию внимания на объектах, отвечающих внутренней мотивации и стимулирующих стремление продолжать деятельность.

Наиболее оптимальным учебное сотрудничество является при совпадении и высоком уровне концентрации, интереса и удовольствия.

Однако, по мнению С.А. Водяха, переживание состояния потока в современной системе образования – это редкость [15].

Итак, основные исследования проблемы психологического благополучия принадлежат зарубежным исследованиям, а само понятие появилось по второй половине XX в. В психологии данное понятие достаточно разработано, что обуславливает разнообразие его трактовок. Во многом это связано и с разнообразием методологических концепций, с позиции которых осуществляется подход к этому феномену.

Выделяется два подхода к пониманию сущности этого феномена: гедонистический и эвдемонистический. В гедонистическом подходе психологическое благополучие понимается как состояние психологического комфорта с преобладающими положительными эмоциями. В основе эвдемонистического подхода лежит идея о том, что значимым условием психологического благополучия является активность личности, ее саморазвитие и раскрытие своего интеллектуального и творческого

потенциала. Этот подход опирается на положения представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта) о самореализации, самоактуализации, самовыражении как важных ценностей жизни.

Концепцией, где эти подходы совмещены, является концепция психологического благополучия К. Рифф, где психологическое благополучие предполагает эмоциональное благополучие, которое выражается в субъективном переживании положительных эмоций и счастья, позитивном функционировании личности, которое опирается на личностные характеристики субъекта, являющиеся предикторами благополучия.

Понятие психологического благополучия в последнее время изучается в образовательном дискурсе. Исследователями сформулирована проблема, которая состоит в том, что традиционно психологическое благополучие обучающихся измеряется показателями академических достижений, показателями школы в различных конкурсах и смотрах, тогда как личность ученика остается вне исследовательского фокуса. Между тем в идеале психологическое благополучие ученика должно измеряться такими показателями, как степень его увлеченности учебой, интересом к ней, возможностью самореализации и самовыражения. При таком подходе проблема психологического благополучия является «созвучной» вопросам мотивации в образовании.

Психологическое благополучие можно понимать, как устойчивое психическое свойство, которое состоит в преобладании положительных эмоций, наличии конструктивных взаимоотношений, включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни, а также положительной самомотивации.

## **1.2. Классические и современные теории мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях**

Мотивация изучалась в работах классиков зарубежной психологии: З. Фрейда, К. Юнга, К. Левина, Г. Олпорта, А. Маслоу, Э. Фромма и др. Эти работы считаются классическими, однако, по словам Д.А. Леонтьева, «они не отражают нынешнее состояние этой области» [46, с. 5]. К тому же эти работы находят очень слабое отражение в русскоязычной литературе, исключением, может являться работа Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность». Вся остальная литература по данной проблеме остановилась на рубеже середины XX в. [14, с. 4].

Если в середине XX в. предмет, границы и специфика психологии мотивации были понятны, то в настоящее время эта область оказалась на периферии между психологией личности и психологией регуляции деятельности и саморегуляции в психологии познавательных процессов.

В современных исследованиях мотивация обозначается не просто как необходимое условие деятельности, но и как движущая сила, которая способствует достижению успеха. Раньше в основе представлений об успешности деятельности лежало представление об одаренности как способности человека к творчеству, что представлено в работах Дж. Гилфлорда (1967), Э.П. Торренса (1969). Эти представления сменились современными представлениями о мотивации и личностных характеристиках человека. Рассмотрим классические положения теории мотивации.

Впервые слово «мотивация» было употреблено философом А. Шопенгауэром в начале XX в., после чего данный термин был позаимствован психологами для объяснения причин поведения животных и человека. Однако проблема мотивации как причина активности поднималась еще философами античности Сократом, Платоном и Аристотелем. Источниками активности интересовались, и французские материалисты в XVIII в. Изучение проблемы мотивации на новом этапе стала исследоваться в

работах З. Фрейда, где активность объяснялась инстинктами – бессознательными импульсами, в основе которых лежит энергия возбуждения.

У. Макдауголл человеческую активность объяснял инстинктами, в числе которых он выделил 18. Данная идея была подхвачена Г. Мюрреем, который, наряду с органическими потребностями, выделенными своим предшественником, выделял вторичные потребности – достижения успехов, аффилиации, защиты и противодействия [38].

В гуманистической психологии в работах А. Маслоу была создана иерархическая пирамида потребностей, где сначала удовлетворяются самые необходимые физиологические потребности, а затем – духовные. Вершиной этой пирамиды является самоактуализация как пик удовлетворения всех потребностей, которая может наступить лишь при удовлетворении базовых физиологических потребностей [54].

К. Роджерс также, являясь представителем гуманистической психологии, в понимании мотивации занимал схожую с А. Маслоу позицию, исходя из понимания самоактуализации как стремления к росту и развитию, проявлению своих способностей [66].

В бихевиоральном подходе Б.Ф. Скиннера активность человека зависит от системы поощрений и наказаний: люди повторяют одобряемое поведение и избегают приносящее порицание и осуждение [24].

А. Бандурой была создана теория самоэффективности, в которой мотивация основана на вере человека в эффективность собственных действий и ожидания успеха от их реализации. Люди, имеющие высокую самоэффективность, в большей степени настойчивы при выполнении деятельности, лучше учатся и уверены в себе [38].

В психологии мотивации в отечественной психологии существуют разные подходы, имеющие в своей основе определенное понимание мотива деятельности, на основании чего можно выделить несколько концепций мотивации.

1) Потребностная теория (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, И.В. Симонов), в которой мотив понимается как потребность. В данном случае мотив дает ответ на вопрос «Почему человек осуществляет деятельность?», так как в самой потребности содержится активное стремление человека к преобразованию среды для удовлетворения определенной нужды.

2) Концепция «опредмечивания потребности» (А.Н. Леонтьев): мотив у человека появляется тогда, когда человек осознает, что именно способен удовлетворить потребность. С позиции А.Н. Леонтьева понятие мотива связано с вопросами «зачем?» и «для чего?» при осуществлении поведения. Мотив связан с принятием цели предмета и объясняет целенаправленный произвольный характер человеческих поступков. Расширение мотивации возможно благодаря механизму «сдвига мотива на цель», после чего цель деятельности становится мотивом и приобретает личностный смысл.

3) Концепция личностных диспозиций, согласно которой поведение определяется личностными диспозициями, приводящие к формированию мотивационных структур. В работах М.Ш. Магомед-Эминова, В.С. Мерлина мотив понимается как устойчивое свойство личности, которое обуславливает поведение и деятельность человека в такой же степени, что и внешние стимулы. К мотивационным чертам личности относятся уровень притязаний, тревожность, агрессивность, фрустрация, сопротивляемость и др.

4) Деятельностная концепция, в которой мотивы понимаются как осознанные стремления к деятельности. Человек развивается только через деятельность, имеющую формы: игра, учение, труд, общение (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков).

Описанные подходы к мотивации можно свести к двум основным направлениям: первое понимает мотивацию как совокупность факторов или мотивов, а второе понимает мотивацию в качестве динамичного образования, как процесс, механизм. В обоих случаях мотивация представляет собой вторичное

образование по отношению к мотиву, а во втором случае мотивация выступает средством или механизмом имеющихся мотивов.

При изучении проблемы мотивации решительный прорыв был совершен в 1960–1970 годы, когда главный вопрос «Почему люди делают то, что они делают?» был разбит на конкретные вопросы «Почему люди вообще что-то делают? Почему совершают поступки?». Второй вопрос: «Почему в данный конкретный момент человек выбирает именно эту деятельность, а не иную?». Третий вопрос: «Почему, приступая к какой-то работе, мы доводим ее до конца, а не бросаем на полпути и не переключаемся сразу на что-то иное?». Приведем ответы на эти вопросы, представленные в разных теориях мотивации в зарубежной психологии.

В работах Р. де Чармса утверждается идея о том, что человек является активным познающим субъектом, желающим ощущать себя эффективным деятелем. Ученый выделял два типа личности: «пешек» и «самобытных людей», отличающихся уровнем субъектности. Первый тип определяет себя как объект, который подвержен внешнему влиянию, второй – это субъект, несущий ответственность за себя и руководствующийся внутренними желаниями. Между этими типами существуют промежуточные варианты. По мнению ученого, человек стремится к тому, чтобы являться первопричиной своего поведения, его источником, он стремится к личной каузальности.

Р. де Чармс также автор двух значимых положений, которые используются в современных теориях мотивации: 1) вознаграждение, которое получает человек за деятельность, выполняемую по собственному желанию, способствует снижению внутренней мотивации, 2) отсутствие вознаграждения за неинтересную работу, выполняемую человеком по собственному желанию, способствует усилению внутренней мотивации [98].

Этот подход был положен в основу теории мотивации Э. Деси и Р. Райан – теорию самодетерминации. Эта теория представляет собой макротеорию мотивации человека, которая касается таких базовых вопросов, как развитие личности, ее универсальные психологические потребности,

жизненные устремления и цели, энергия и жизненные силы, бессознательные процессы и проч. Первые работы в рамках этой теории стали появляться в 1970-е годы, а общие положения этой теории были сформированы в 1985 г. Данная теория основана на том, что люди активны и имманентно нацелены на развитие, они склонны организовывать и направлять свою деятельность, жаждут знания, совершенствуют свои умения и развивают свои способности [88]. Многие люди обладают очень позитивными, устойчивыми характеристиками. Но также известно, что человеческий дух может быть отчасти скован, отчасти разрушен и люди в таком случае отрицают развитие.

Важной задачей является исследование условий, способствующих возникновению мотивации, или напротив, подрывающие человеческий потенциал. Самодетерминация как психологический конструкт представляет собой совершение волевого акта, который осуществляется человеком по его самостоятельной воле, а самодетерминированное поведение – это такое поведение, которое определяется внутренним, сознательным выбором и решением. Д.А. Леонтьев рассматривает самодетерминацию как «ощущение свободы по отношению к силам внешнего окружения, так и к силам внутри личности...» [49, с. 19]. Самодетерминация – это способность делать самостоятельный выбор. Тогда как многие теории прошлого и современные теории рассматривают мотивацию как нечто целое, теория самодетерминации делает различие в типах мотивации.

Теория самодетерминации основана на предположении о том, что человек обладает 3 базовыми психологическими потребностями:

- 1) потребность в автономии – восприятие своего поведения как соответствующего своим собственным интересам и ценностям. Автономия предполагает в своей основе поддержку и отсутствие контроля со стороны других людей. Автономия – одна из самых значимых потребностей, суть которой в самостоятельном руководстве своей жизнью и возможности выбора;

2) компетентность – склонность к овладению своим окружением и эффективной деятельностью в нем; поддерживается средой, которая выдвигает перед субъектом задачи оптимального уровня сложности и дает ему положительную обратную связь, это стремление субъекта достигать результатов деятельности и быть эффективным,

3) связь с другими – стремление к установлению близости с другими людьми, забота и тепло от окружающих, кооперация, основанная на чувстве принадлежности, привязанности и заботы [50].

Если социальный контекст способствует удовлетворению этих потребностей, то это способствует повышению уровня субъективного благополучия и жизненных сил. Итак, в теории самодетерминации мотивация стала характеризоваться определенными качествами, а не ограничиваться исключительно характеристиками ее силы или уровня. Качество мотивации отвечает на вопрос: «Почему мы занимаемся определенной деятельностью?» и является характеристикой того, как степени эта мотивация соотносится с глубинными потребностями человека и его личностью в целом [46].

Ключевым в теории самодетерминации является различение внешней и внутренней мотивации. Деятельность, которая мотивирована внутренне, представляет интерес сама по себе, является источником положительных эмоций и переживаний. Деятельность, которая детерминирована внешними мотивами, выполняется чаще всего ради того, чему служат ее отчуждаемые результаты (награда в оценочном или материальном эквиваленте, избежание осуждения или наказания со стороны, вклад в коллективное дело, реализацию значимых ценностей, помощь другому человеку, который имеет значимость для субъекта и т.п.). Как альтернатива мотивации внутренней и внешней является амотивация – отсутствие мотивационной регуляции какого-либо поведения: человек не осознает, не понимает, почему он что-то делает (Таблица 1).



Мотивационный континуум в теории самодетерминации  
(по Райн, Деси, 2000)

<i>Поведение</i>	<i>Мотивация</i>	<i>Регуляция</i>
Несамодетерминированное	Амотивация	Нерегулируемая
	Внешняя	Экстернальная
		Интроецированная
		Идентифицированная
		Интегрированная
Самодетерминированное	Внутренняя	Внутренняя

В теории самодетерминации разные виды мотивации не противопоставлены друг другу, а понимаются как части одного конструкта. Внутренняя мотивация связана с переживанием интереса к деятельности, а внешняя мотивация связана с достижением определенного результата за счет деятельности.

Э. Деси и Р. Райан рассматривают внутреннюю мотивацию в качестве врожденной характеристики человека, основанной на реализации своих интересов и способностей, стремления к поиску и решения сложных задач.

Внешняя мотивация отличается большей дифференцированностью в отличие от внутренней и имеет различия по типам мотивационной регуляции – от менее автономных к более автономным формам [100].

Согласно авторам концепции, в зависимости от степени удовлетворения потребности в автономии существуют такие типы регуляции, как экстернальная, интроецированная и идентифицированная.

Экстернальная регуляция появляется в том случае, когда поведение субъекта обусловлено страхом наказания или обещанной наградой за выполнение того или иного действия. Этот тип мотивации полностью лишен автономии. Поведение осуществляется под контролем внешних агентов (родителей, преподавателя и других). Такой тип регуляции распространен в отечественной системе образования на всех его уровнях, так как дети часто

учатся в школе, боясь наказания родителей или желая поступить в престижный вуз. Поступая в высшее учебное заведение, студенты продолжают учебу ради оценок или для того, чтобы найти хорошую работу.

Интроецированная саморегуляция отличается более высоким уровнем автономии, поскольку характеризуется чувством долга. В случае успешной учебы человек испытывает чувство гордости и успеха, а в случае неудачи — чувство вины.

При идентифицированной регуляции отмечается самый высокий уровень автономии, поскольку человек понимает ценность выполняемой деятельности и в полной мере осознает ее значимость даже при отсутствии интереса к ней. Например, студент осознает тот факт, что получаемые им знания будут непосредственно связаны с его будущей профессиональной деятельностью, при этом собственно учебная деятельность может не приносить удовлетворения, поскольку тут важным является сам результат

Интегрированная регуляция более всего близка к внутренней мотивации, ей свойственно переживание автономии при отсутствии непосредственного интереса к деятельности [50].

Остановимся более подробно на характеристике понятия «качество мотивации». Д.А. Леонтьев определяет это понятие как характеристику природы побуждения, которая проявляется в том, насколько мотивация конкретной деятельности имеет связь с ее процессом (внутренняя мотивация) или с отчужденным результатом (внешняя мотивация), а также промежуточными формами между ними – что именно является побуждением к деятельности [46].

Большое значение при характеристике качества мотивации представляет теория современного исследователя М. Чиксентмихайи, который ввел понятие «состояние потока» – состояния оптимального переживания человека, полного слияния со своим делом, которое приносит чувство воодушевления и особую радость. Ученый описал еще одну сложную форму переживаний – переживание увлеченности [94]. Он полагал,

что при внутренне мотивированной деятельности человек испытывает чувство покоя и удовлетворения, игнорирование всего лишнего и ненужного, быстрое течение времени. Для внутреннего мотивирования, по его мнению, необходим большой запас терпения и избирательности, который впоследствии «окупается» приятным состоянием внутреннего удовлетворения.

Исследователь в своей теории сконцентрировался на форме вовлеченности в деятельность – состоянии потока, которое было описано не только в таких «мирных» формах жизнедеятельности, как спорт, творчество или самосовершенствование, но и применимо к криминальным формам самовыражения (поджоги и кибермошенничество). В связи с этим, по словам Д.А. Леонтьева, был поставлен вопрос о категориях оптимальности потока. И в этом смысле важным шагом вперед стало описание М. Чиксентмихайи переживания увлеченности как сложной формы переживаний.

Одной из разработок в области подхода к переживаниям стала трехмерная модель переживаний в деятельности, созданная Д.А. Леонтьевым и его исследовательским коллективом, в которой выделяется три компонента: переживание удовольствия, усилия и смысла, которые лежат в основе более сложных переживаний и которые, дополняя друг друга, считаются критериями оптимальности переживания, которое сопровождает какую-либо деятельность (рисунок 2). На основании этого подхода была создана методика, которая используется в нашем исследовании.

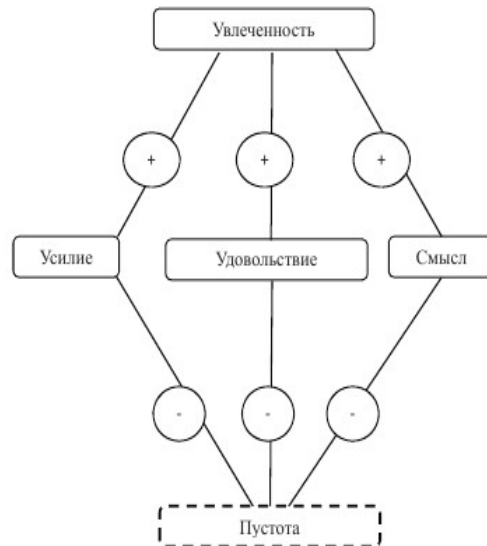


Рисунок 2. Трехкомпонентная модель оптимального переживания  
(Д.А. Леонтьев, 2015)

Рассмотрим эти компоненты более подробно.

Переживание удовольствия – преобладание положительной эмоциональной обратной связи (наслаждение от занятия, получение положительных эмоций).

Переживание усилий – контролируемость и результативность деятельность (старание при выполнении деятельности).

Переживание смысла – включенность актуальной деятельности в контексты жизни своей, других людей и общества (понимание того, для чего осуществляется деятельность).

Сочетание этих компонентов создает увлеченность – подлинно оптимальное переживание.

Отсутствие этих компонентов свидетельствует о переживании пустоты, которую М. Чиксентмихайи обозначает как «психическую энтропию». Это состояние, когда субъект деятельности не испытывает никаких чувств [50].

Итак, рассмотрев основные теории мотивации, которые актуальны для настоящего времени, перейдем к рассмотрению мотивации применительно к учебной деятельности.

За несколько последних десятилетий исследования в области мотивации учебной деятельности показали, что автономные формы мотивационного континуума, когда субъекту интересна выполняемая деятельность и она соответствует его внутренним целям и ценностям, это положительным образом влияет на степень увлеченности, уровень обучения и рост психологического благополучия. Ученики с преобладающей автономной мотивацией имеют меньшую вероятность бросить школу, чем ученики с меньшей автономностью мотивации. В исследованиях, проведенных в рамках теории детерминации, отмечено, что при внутренней мотивации отмечается стойкое и продолжительное желание работать и учиться, люди выбирают для себя трудные цели и лучше выполняют творческие задачи, которые требуют нестандартного подхода. Деятельность таких людей отличается креативностью и сопровождается эмоциями радости и удовлетворения, их уровень самоуважения увеличивается [88].

Внутренняя мотивация в зарубежной психологии активно изучалась в рамках различных направлений и парадигм как самостоятельное образование в работах А. Готфрила и М. Чиксентмихьи. Внешняя мотивация – в работах С. Хартера, где внутренние и внешние учебные мотивы противопоставлены друг другу и рассматриваются в качестве двух полюсов дихотомии, где на одном полюсе – интерес субъекта к самой деятельности, а на другом – интерес к деятельности, который вызван внешними причинами. При этом, с позиции автора, интерес способствует осуществлению деятельности, а внешние причины – мешают ей, препятствуют.

Вопросы мотивации учебной деятельности подробно освещены и в работах отечественных исследователей, которые занимались вопросами педагогической психологии: Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя А.К. Маркова, Т.О. Гордеева и др. По словам П.Я. Гальперина, «вопрос о мотивации учения является вопросом о процессе самого учения» [21, с. 20].

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию в качестве частного вида мотивации и отмечает, что она включена в деятельность учения, которая, в

свою очередь, характеризуется рядом факторов и определяется:

- 1) образовательной системой, образовательными учреждениями,
- 2) особенностями организации учебного процесса,
- 3) субъективными особенностями учащихся (его возрастом, полом, особенностями интеллектуального развития, способностей, уровнем притязаний, самооценкой, взаимоотношениями с одноклассниками и педагогами),
- 4) субъективными особенностями педагога и его отношением к ученикам и к делу,
- 5) спецификой учебного предмета [35].

Можно заключить, что учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. Ее можно охарактеризовать как процесс, который «запускает», направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности.

А.Г. Асеев определяет учебную мотивацию как «совокупность побудительных механизмов учебной деятельности и учащегося» [3, с. 10].

А.К. Маркова отмечает иерархичность строения мотивации и выделяет в ней такие компоненты, как потребность в учении, его смысл, мотивы, цель, эмоции, отношение и интерес. По мнению исследователя, мотив представляет собой направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы и связана с внутренним отношением к ней [52].

По определению Л.И. Божович, мотивы учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой [10]. Исследователь в свое время указывала на неоднородность учебной мотивации и выделяла два типа мотивов:

- 1) порождаемые самой учебной деятельностью и которые имеют связь с содержанием и процессом учения (познавательные мотивы). Эти мотивы связаны с получением удовольствия от приобретаемых новых знаний;

- 2) широкие социальные мотивы, которые порождаются самой системой отношений между учащимся и социумом, окружающим его. Эти мотивы связаны с желанием ребенка занять место в обществе [10].

Для успеха в учебной деятельности необходимы оба вида мотивов. Мотивы первой группы вытекают из самой учебной деятельности и позволяют учащемуся преодолевать трудности, которые возникают при ее осуществлении. Мотивы второй группы включают весь социальный контекст, в котором находится субъект деятельности и способны задавать цели для реализации деятельности.

Эта классификация во второй половине XX в. постоянно дорабатывалась в работах М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, А.И. Савенкова, П.М. Якобсона и др.

В настоящее время не существует единых и общепринятых представлений о конкретных подтипах познавательной и социальной учебной мотивации по причине отсутствия однозначных оснований для их выделения и надежного их изменения. Ценность классификации учебных мотивов Л.И. Божович в выделении двух принципиальных разных типов учебных мотивов: познавательных (внутренних), которые заложены в самой деятельности и социальных (внешних) относительно этой деятельности.

Е.И. Савонько оперирует понятием «мотивационные ориентиры» и выделяет четыре типа мотивационной ориентации: 1) на результат, 2) на процесс, 3) на оценку педагога и 4) избегание неприятностей [67].

В классификации В. Хеннинга выделяются следующие группы учебных мотивов: 1) гражданские, 2) познавательные, 3) мотив социальной идентификации со своими родителями, 4) мотив социальной идентификации со своими учителями и соответствовать его ожиданиям в учебе, 5) переживание в связи с привлекательностью и занимательностью учебного материала, 6) учение как предпосылка будущей безбедной жизни, 7) приобретение престижа и уважения у одноклассников [98].

Известной классификацией мотивов учения в отечественной психологии является классификация А.К. Марковой, в которой выделяются шесть основных мотивов: 1) широкие социальные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями), 2) учебно-познавательные мотивы (упор на

освоении способов получения знаний), 3) мотивы, касающиеся самообразования (овладение дополнительными знаниями, 4) мотивы долга и ответственности, 5) позиционные мотивы (получение высокого статуса и одобрения других людей), 6) мотивы социального сотрудничества, ориентированные на разные способы взаимодействия с другими [52].

Качества мотивов могут быть содержательными (самостоятельность, осознанность, действенность – такие мотивы связаны с характером учебной деятельности) и динамическими (устойчивость мотива, его эмоциональная окраска – связаны с характером учебной деятельности).

Исследователи М.В. Матюхина и П.М. Якобсон придерживаются аналогичного подхода и выделяют 3 группы мотивов: 1) мотивы, непосредственным образом связанные с учебной деятельностью (ее процессом и результатом), 2) мотивы, которые лежат вне самой учебной деятельности и 3) мотивы, основанные на избегании неудач [56; 93].

Г. Розенфельд выделяет следующие мотивы учения: 1) учеба как повод общения с друзьями, способ получения удовольствия от работы, решения сложных учебных задач, 2) как способ достижения материальной выгоды, 3) учеба из-за влияния друзей и референтной группы, 4) как возможность повышения социального статуса и избегания неудач и укоров от других людей, 5) учеба из-за принуждения со стороны взрослых людей, 6) учеба из-за выполнения чувства долга и ответственность, 7) учеба из понимания значимости будущей профессии, отвечающая жизненным целям и установкам, 8) учеба из чувства ответственности [99, с. 14].

Н.Ф. Талызина полагает, что при внутренней мотивации «мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. Получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как сама цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственно деятельность учения как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность» [72, с. 41].



Можно отметить, что общая тенденция во всех классификациях учебных мотивов в отечественной психологии - разделение учебных мотивов на внешние, которые связаны с окружающим социумом, и внутренние, основанные на интересе к познавательной деятельности.

Т.О. Гордеева, автор методики «Шкала академической мотивации», в своем подходе ориентируется на теорию самодетерминации, и отмечает, что при внутренней мотивации выполняемая субъектом деятельность представляет интерес сама по себе как ценность, доставляет ему удовольствие. При внешней мотивации деятельность, выполняемая субъектом, представляет собой средство для достижения других, внешних целей по отношению к ее содержанию результатов, к которым стремится индивид [30].

По данным многочисленных исследований, внутренняя мотивация деятельности связана положительным образом с решением задач творческого характера, проявлением понятийного мышления и когнитивной гибкости. Она выступает в качестве предиктора для более эффективных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных механизмов психологической защиты, академических достижений и психологического благополучия в целом. При доминирующей внутренней мотивации выполнение деятельности сопровождается переживаниями потока, увлеченности самим процессом выполнения деятельности, удовольствия и энтузиазма.

Т.О. Гордеева выделяет виды внутренней мотивации:

1) мотивация познания, которая предполагает стремление узнать новое и понять изучаемый предмет, она имеет связь с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания;

2) мотивация достижения - это стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных учебных задач;

3) мотив саморазвития предполагает стремление к развитию своих способностей и своего потенциала в учебной деятельности, достижение ощущения мастерства и компетентности [30].

Также Т.О. Гордеевой выделяется три вида внешней мотивации:

1) мотив самоуважения, который означает желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе;

2) интроецированная мотивация, связанная с чувством долга и стыда, при которой учеба основана на желании повысить самооценку;

3) экстернальная учебная деятельность обусловлена необходимостью для обучающегося следовать общественным требованиям, тем, который диктуется ему социумом. Субъект учится для того, чтобы избежать возможных проблем или же чтобы получить в будущем престижную работу.

Амотивация – это отсутствие интереса к учебной деятельности и ощущение ее осмысленности [30].

Итак, вопрос о мотивации деятельности возникает всякий раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. При этом все формы деятельности могут быть объяснены как внутренними, так и внешними причинами. Прежде всего ее разделяют на внутреннюю и внешнюю. При внутренней мотивации человек сам заинтересован в выполнении деятельности, она исходит из его внутренних установок, при внешней мотивации его деятельность подчинена внешним факторам – чаще всего желанию избежать наказания, получению поощрения, мотивы престижа.

Деятельность, которая мотивированна внутренне, представляет для субъекта интерес, ценность, доставляет удовольствие. В том случае, когда деятельность обусловлена внешней мотивацией, она представляет собой средство для достижения других, внешних результатов по отношению к содержанию тех результатов, к которым индивид стремится. Внутренняя мотивация деятельности имеет положительную связь с решением творческих задач и проявлением понятийного мышления.

Исследователи солидарны в том, что мотивация, образующая мотивационную сферу человека, представляет собой процесс достижения результата, который необходим для поддержания внутреннего баланса. Этот процесс тесным образом связан с психическими ресурсами, поддерживающими активность поведения, и зависит от индивидуальных особенностей человека.

### **1.3. Мотивация исполнительской деятельности и ее особенности в подростковом возрасте**

В педагогической литературе мотивация к исполнительской деятельности часто объясняется через понятие музыкальных способностей, что находит отражение в работах Б.М. Теплова, К.В. Тарасова, Д.К. Кирнарской, Е.В. Назайкинского и др.

Согласно Б.М. Теплову – известному исследователю природы способностей, – основой музыкальных способностей, «ядром музыкальности», является «эмоциональная отзывчивость на музыку», музыкальная восприимчивость. По словам ученого, «у музыкального человека музыка способна вызвать поток эмоциональных и интеллектуальных процессов, порождает образы и ассоциации, активизирует его творческий потенциал» [75, с. 48].

Д.К. Кирнарская в своих работах конкретизирует понятие «эмоциональной отзывчивости на музыку» через понятие «интонационный слух» – способность к образно-смысловому восприятию музыки и пониманию смыслов ее эмоциональной выразительности. По ее мнению, именно наличие интонационного слуха является «мотивационным компонентом музыкального таланта и пусковым механизмом любви к музыке» [40, с. 95]. По мнению исследователя, именно интонационный слух является мотивирующим фактором для систематических занятий музыкой и имеет значение как для профессиональных, так и для начинающих

музыкантов, которые «не мыслят себя без музыки», она не является для них обузой или рутинным занятием. «Сколько бы времени ей не посвящалось, она не наскучивает, и потребность в общении с ней не ослабевает» [40, с. 92]. Наличие музыкальной одаренности в ее связи с высокой мотивацией к музыкальному исполнительству находит подтверждение при изучении биографий известных музыкантов и в истории музыки.

Музыкальные способности представляют собой индивидуально-психологические свойства личности, представляющие субъективные условия успешного выполнения разного рода деятельности. Несводимые к знаниям, умениям и навыкам, способности обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения приемами и способами деятельности. Наивысший уровень развития способностей обозначается понятиями одаренности, таланта и гениальности.

По словам Е. Федорович, обладание музыкальными способностями предполагает не только успешность восприятия, исполнения и сочинения музыки, но также и обучаемость в музыкальной области. «Это самостоятельный комплекс, который не связан с умственными способностями. Однако высокий уровень музыкальных способностей, позволяющий использовать применительно к ним понятия таланта и гениальности, предполагает и высокий уровень интеллектуальных способностей» [80, с. 19].

Музыкальные способности основаны на задатках, под которыми понимаются врожденные анатомо-физиологические и нейропсихологические особенности человека, которые задаются наследственностью. Развитые задатки представляют собой способности. Существуют примеры, когда при удачном стечении обстоятельств склонности развиваются, тогда как при неблагоприятном, напротив, губятся. Педагогам известно такое явление, когда одаренный по всему комплексу музыкальных способностей ученик занимается намного больше среднеодаренных. В таком случае им движет в

большой степени не необходимость и долг, а большое желание заниматься музыкой и невозможность жить вне этой деятельности.

Вопросы мотивации по отношению к исполнительской деятельности рассматривались в работах таких исследователей, как И.С. Кобозева, Ю.О. Трибушнина [41], П.В. Панов [62], Н.Г. Панова [63] и др.

Большинство исследователей этого вопроса, в частности, Н.Г. Панова отмечает, что в исполнительской деятельности мотивация имеет большое значение. Как и во многих видах творческой деятельности в исполнительском мастерстве существует много трудностей, преодоление которых при достижении намеченной цели и умение не останавливаться во многом определяет успех в этой деятельности. Задатки к музыкально-исполнительской деятельности, и часто генетическая предрасположенность могут играть значимую роль в формировании профессионального исполнителя. Однако опыт преподавателей в реальной жизни свидетельствует о том, что интерес к музыке, творчеству, а также большое желание обучиться играть на музыкальном инструменте часто компенсирует отсутствие задатков от природы. Имеет место и обратный эффект, когда имеющие задатки от природы юные музыканты при низкой мотивации к занятиям музыкальной деятельностью, не достигают в них серьезных результатов [63, с. 237]. Из этого следует, что интерес к музыке и высокая мотивация к занятиям исполнительской деятельностью гораздо в большей степени влияют на профессиональное благополучие и «долгожительство» музыканта.

По замечанию А.В. Тороповой, при занятиях музыкой значимым мотивом является отношение к музыке как виду искусства и желание понять ее язык. В процессе обучения музыке удовлетворяется потребность ребенка в познании, а исполнительская деятельность становится значимой сама по себе, что свидетельствует о наличии внутреннего мотива. Часто обучение в музыкальной школе ориентировано не на освоение языка музыки, а исключительно на освоение игры на музыкальных инструментах, что может

быть причиной того, что большинство учеников так и не смогли приобщиться к музыке. Весьма часты случаи, когда после окончания музыкальной школы подросток вообще не подходит к инструменту, что можно объяснить тем, что занятия музыкой были обусловлены не внутренними мотивами, а внешними – такими, как требования родителей, боязнь плохих оценок, недовольство учителей и желание им угодить. Обучаясь в музыкальной школе, ребенок прежде всего стремился оправдать ожидания родителей и удовлетворить их требования. После выпускного экзамена внешнее давление прекращается, и игра на музыкальном инструменте становится неинтересной и безразличной [78].

Можно заключить, что принудительное обучение в музыкальной школе ущемляет одну из самых главных потребностей ребенка – в свободе и самоопределении, автономии.

С одной стороны, мотивацию исполнительной деятельности можно рассматривать как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность, поскольку обучающиеся посещают музыкальную школу, у них есть программы, учебный план, они сдают зачеты и экзамены, участвуют в выступлениях, конкурсах. Но с другой стороны, занятия музыкой представляют собой вид творчества, поэтому исполнительское мастерство можно рассматривать как творческое самовыражение.

Существующая академическая система музыкального образования предполагает обучение игре на музыкальных инструментах и получение научных музыкальных знаний. Однако вопросы мотивации в процессе обучения исполнительской деятельности появляются уже на ранних этапах обучения. Это связано с тем, что ситуация отработки умений, многократное повторение одинаковых однообразных элементов часто приводит к снижению мотивации занятиями музыкальной деятельностью.

Мотивацию к занятиям музыкальной деятельностью М.Ю. Самкова понимает, как «совокупность потребностей, интересов и целей, побуждающих ребенка к активной и целенаправленной деятельности,

имеющей эмоциональную окраску» [68, с. 5]. Этот же исследователь отмечает, что с возрастом внешняя мотивация ослабевает, поскольку подростки придают меньшее значение формальным показателям и оценкам.

У детей, которые слабо успевают по школьным предметам, может возникнуть так называемая «компенсаторная мотивация», к которой относятся мотивы, не связанные напрямую с общеобразовательной учебной деятельностью. В коллективах всегда ценятся музыкально одаренные люди, что может послужить для детей толчком к занятиям музыкой (а также спортом, рисованием, иными предметами, относящимися к программе дополнительного образования). Неуспевающие по основной школьной программе дети могут реализовать свою потребность к самоутверждению и в своей исключительности посредством занятий музыкой, что будет являться способом вызвать уважительное отношение со стороны сверстников. В связи с этим музыкальные занятия могут снизить тревожность по поводу низкой успеваемости в школе и помочь учащемуся найти свое предназначение в сфере творчества [68].

Очевидно, что при внутренней мотивации к занятиям музыкальной деятельностью ученик действует активно, с полной отдачей сил, преодолевает неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и иные обстоятельства, настойчиво продвигается к намеченной цели. Учебная деятельность в музыкальной школе идет более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению и внутренняя мотивация. Но на практике нередко можно встретить таких детей, чей интерес к занятиям и к музыке в целом снижен, которые просто «отбывают» время на уроке или ищут причины, по которым можно было бы пропустить очередное занятие. Проблема учебной мотивации актуальна для всех участников учебно-воспитательного процесса в музыкальной школе – и для самих учеников, и для родителей, и для учителей.

При внутренней мотивации занятиями музыкальной деятельностью, когда мотивом является познавательный интерес, связанный с данным

предметом, ребенок получает удовольствие в результате слушательской, исполнительской, музыкально-пластической деятельности.

Применимо к занятиям музыкальной деятельностью исследователь А.А. Харжевская внутреннюю мотивацию занятиями музыкальной деятельностью классифицирует на следующие подвиды: 1) познавательную, 2) творческую и 3) эстетическую [84].

Познавательная мотивация направлена на познание нового и получение удовлетворения от самого процесса и затраченных на это усилий. Познавательные потребности лежат глубоко в природе человека. В свете этой мотивации музыка удовлетворяет потребность в познании нового – дает новые впечатления.

Творческая мотивация означает стремление искать новые возможности. Очень важный ее аспект состоит в способности остановиться и взглянуть на то, на что раньше никто не обращал внимание. Музыка позволяет слышать или использовать ее всегда в собственной интерпретации, то есть реализует креативность ребенка.

Эстетическая мотивация связана с получением удовольствия от самой деятельности, например, слушания музыки, которое, возможно, послужит толчком к появлению у ребенка музыкальных склонностей, позволяющих получить эстетическое удовольствие. Оно также может найти отражение в желании ребенка самостоятельно исполнять те или иные музыкальные произведения, а значит, и посещать дополнительные музыкальные занятия [84].

Можно рассматривать также мотивацию занятиями музыкой с позиции подхода М. Чиксентмихайи – переживания состояния потока, когда занятия музыкой основаны на переживании удовольствия от самого процесса или с позиции А. Бандуры, когда ученик получает удовольствие от эффективности своей деятельности и успеха от самореализации. Это внутренняя мотивация занятиями музыкальной деятельностью.



Исследователь Н.Э. Тараканова выделяет такой вид мотивации, как «эйфорическая мотивация», которая подразумевает совокупность эмоциональных переживаний ребенка в процессе исполнения тех или иных музыкальных произведений. При этом данные переживания одновременно мотивируют деятельность, подталкивая школьников к продолжению самосовершенствования в рамках музыкальных занятий [73].

Следует заметить, что в практике преподавания музыки акцент делается прежде всего на качестве исполнения, а не на чувствах детей. Те родители и педагоги, которые заставляют оттачивать технику игры детей на музыкальных инструментах, обычно не интересуются, доставляет ли детям удовольствие сама игра. Им хочется, чтобы их ребенок (или ученик) играл очень хорошо, качественно, привлекал внимание окружающих, выигрывал конкурсы исполнителей. Такие ожидания, которые извращают изначальное назначение музыки, превращают ее в источник раздражения и стресса для детей. При этом, конечно, в таком случае у школьников доминирует внешняя мотивация посещения музыкальной школы. Исследователь А.В. Торопова в своей работе «Номо-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии» понимает внешнюю мотивацию в сравнении с «кнутом и пряником», поскольку роль и того и другого чаще всего выполняет оценка [76].

Занятия музыкальной деятельностью также могут быть основаны на внешней мотивации, которую можно классифицировать на положительную и отрицательную. Положительная будет определяться социальными устремлениями, а отрицательная будет вызвана сознанием неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если не соблюдать учебные требования.

А.В. Торопова отмечает, что «сильные» и «слабые» ученики отличаются чаще всего не по уровням способностей и интеллекта, а мотивацией учебной деятельности. Успешным в большей степени свойственна внутренняя мотивация на получение знаний и умений, а для

слабоуспевающих характерна внешняя. Можно заключить, что высокий уровень способностей не способен привести к высокой успешности учебной деятельности при низких показателях учебной мотивации или ее отсутствии. Также можно сделать и обратный вывод о том, что высокая мотивация может компенсировать низкие способности к деятельности. Итак, можно заключить, что эффективность деятельности имеет прямопропорциональную зависимость от силы мотивации – чем выше мотивация, тем выше результат деятельности [76].

Поскольку в фокусе нашего исследования музыканты подросткового возраста, то остановимся на психологических характеристиках этого периода относительно других возрастов в плане музыкального исполнительства.

У дошкольников и первоклассников в качестве определяющих мотивов музыкальной деятельности является желание научиться играть на музыкальном инструменте, петь, что дополняется общим интересом к учению и стремлением к взрослости.

В младшем школьном возрасте, поскольку главным авторитетом является учитель, значимую роль играет мотив хорошо выполнять его требования, получать хорошие оценки, быть лучше своих одноклассников. А.А. Харжевская на основании результатов своих экспериментов делает выводы о том, что в младшем школьном возрасте значимым фактором занятиями музыкальной деятельностью является потребность в признании, основанная на похвале со стороны родителей и учителей. На второе место можно поставить такую мотивацию, как радость творчества, которая способствует формированию таких ресурсов личности, как эмоциональная удовлетворенность и адекватная самооценка. Немаловажную роль играет коммуникативная составляющая, поскольку многие дети, приходят на занятия, потому что им хочется пообщаться со сверстниками, ведь зачастую там присутствует творческая атмосфера, дети активно общаются друг с другом и педагогами [84].

При характеристике мотивации в подростковом возрасте исследователи отмечают укрепление познавательных мотивов, стремление к решению сложных задач, выходящих порой за рамки учебных программ, значимость знаний для будущей профессии и личностного развития. Большую роль играет эмоциональная составляющая мотивации, зависящая от оценки его деятельности взрослыми и учителями. В этом возрасте большую роль играет самооценка, и при несовпадении внутреннего и внешнего самооценивания может возникнуть конфликт, что отражается на эмоциональной жизни подростка, а впоследствии, на его мотивации к учению [84].

В среднем подростковом возрасте происходит снижение общей мотивации к музыкальной деятельности и отмечается стойкий интерес к отдельным предметам (часто только к специальности). В качестве ведущего мотива выступает мотив «потому, что надо, а не потому, что хочется». Взрослые в этом возрасте должны постоянно подкреплять мотивацию учения у подростков в виде поощрения, отметок, наказания. Поступки детей этого возраста часто обусловлены желанием найти свое место в коллективе сверстников, и наличие таких установок является особенностью мотивации к занятиям музыкой в этом возрасте. В качестве основного мотива выступает окончание школы, и большинство учащихся в это время понимает важность успешного завершения обучения, стремясь к получению высоких оценок на итоговых экзаменах.

Основные мотивы занятиями музыкой представлены в Таблице 2, где можно проследить, что смена мотивов музыкальной деятельности находится в зависимости от потребностей на каждом возрастном этапе.

Таблица 2

Мотивы музыкальной деятельности (по М. Ю. Самковой)

Возраст / Группа	Мотив
1	2
Первоклассники (дошкольники) (6–7 лет)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– желание научиться играть на музыкальном инструменте (петь)</li> <li>– интерес к учению вообще</li> <li>– стремление к взрослости</li> </ul>

1	2
Младшие школьники (7–11 лет)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выполнение требований преподавателя (т.е. у большинства – социальная мотивация)</li> <li>– получаемые отметки</li> <li>– престижный мотив</li> <li>– познавательный мотив (очень редко)</li> </ul>
Средние классы (12–15 лет)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стойкий интерес к определённым предметам (часто только к специальности) на фоне снижения общей мотивации к учению</li> <li>– мотив посещения уроков – «не потому, что хочется, а потому, что надо»</li> <li>– требуется постоянное подкрепление мотива учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок</li> <li>– потребность в познании и оценке свойств своей личности</li> <li>– главный мотив – стремление найти своё место среди товарищей (желаемое место в коллективе сверстников);</li> <li>– особенность мотивации – наличие подростковых установок</li> </ul>
Старшие классы (16–17 лет)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– основной мотив – окончание школы, выбор профессии, продолжение музыкального образования.</li> </ul>

Как видим из таблицы, у детей младшего школьного возраста в основе занятий музыкальной деятельностью в одинаковой степени может лежать и внутренняя, и внешняя мотивация. В подростковом возрасте происходит снижение внутренней мотивации. Но по мере взросления детей происходит уменьшение значения внешней мотивации и увеличения внутренней мотивации к занятиям музыкальной деятельностью.

Очевидно, что при внутренней мотивации к занятиям музыкальной деятельностью ученик действует активно, с полной отдачей сил, преодолевает неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и иные обстоятельства, настойчиво продвигается к намеченной цели. Учебная деятельность в музыкальной школе идет более успешно, если у учеников сформировано положительное отношение к учению и внутренняя мотивация. Но на практике нередко можно встретить таких детей, чей интерес к занятиям и к музыке в целом снижен, которые просто «отбывают» время на уроке или ищут причины, по которым можно было бы пропустить очередное занятие. Проблема учебной мотивации актуальна для всех участников

учебно-воспитательного процесса в музыкальной школе – и для самих учеников, и для родителей, и для учителей.

При внутренней мотивации занятиями музыкальной деятельностью, когда мотивом является познавательный интерес, связанный с данным предметом, ребенок получает удовольствие в результате слушательской, исполнительской, музыкально-пластической деятельности.

Психологические особенности подросткового возраста подробно описаны в работах зарубежных исследователей Э. Эриксона, Р. Байярда, Ф. Райса, Р.Д. Хэвигхерста, Х. Ремшмидта, и отечественных ученых: Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.А. Бодалева, И.С. Кона, А.А. Реана, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна и др. В психологии этот возраст рассматривается со многих позиций: биологического, когнитивного, психосексуального, с позиции социальных отношений. Не будем останавливаться подробно на этих характеристиках, рассмотрим представления о ведущей деятельности в этом возрасте как значимом компоненте для исследования феноменов психологического благополучия и качества мотивации.

Во многих исследованиях отмечается, что подростковый возраст – это время не только активной социализации личности, но также и время ее интенсивной индивидуализации [83]. В работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.А. Реана и др. отмечено, что в подростковом возрасте важной задачей является поиск смысла – подросток пытается расширить свои интересы (что, правда, способно привести к их разбросанности).

Важным «психологическим «симптомом» начала подросткового возраста является «чувство взрослости», представляющее собой такое новообразование сознания, посредством которого подросток сравнивает себя со взрослыми и ровесниками, находит образцы для подражания, выстраивает свои отношения с другими людьми [58].

Относительно ведущей деятельности в подростковом возрасте в отечественной психологии можно условно выделить две позиции. Согласно

Д.Б. Эльконину, ведущая деятельность в этом возрасте – интимно-личностное общение со сверстниками, посредством которого осуществляется освоение ценностей и норм, происходит формирование самосознания, и Я-концепция [58].

По мнению Д.И. Фельдштейна, ведущая деятельность в подростковом возрасте – это общественно полезная и социально одобряемая деятельность. Это такая просоциальная неоплачиваемая деятельность, которая может быть представлена такими видами, как учебно-познавательная, производственно-трудовая, общественная (например, волонтерство), художественная или спортивная. Самое главное при этом – осознание подростком реальной значимости этой деятельности. Содержанием деятельности является дело, которое полезно для людей и общества. Мотивами общественно-полезной деятельности является желание проявлять самостоятельность и личную ответственность за это дело [81].

Еще одним важным образованием подросткового возраста является желание самоутверждения – стремление утвердить свое «Я» в системе связей и отношений общества. Самоутверждение, как полагал Д.И. Фельдштейн, связано с процессом социализации-индивидуализации. Этот этап связан с выраженной индивидуализацией, что проявляется в структурируемой самодетерминации и самоуправлении подростка при наличии ярко выраженной тенденции к проявлению индивидуализма на социально значимом уровне в какой-либо деятельности.

По мнению ученого, отношение к такой деятельности на разных этапах подросткового возраста меняется. Само стремление к самоутверждению и желание зарекомендовать себя как полноправного субъекта во взрослом мире возникает между 9 и 10 годами, для 10–11-летних детей весьма важным является получить оценку своих возможностей у других людей. Накопление опыта в различных видах общественно-полезной деятельности обуславливает потребность у подростков в возрасте 12–13 лет признания их прав и включение их в обществе на основе выполнения значимой роли. В

возрасте 14–15 лет подростки проявляют свои возможности, желают занять определенную социальную позицию, проявляя свою потребность в самоопределении [58].

Положения Д.И. Фельдштейна являются значимыми для нашего исследования в том смысле, что реализация потребностей подросткового возраста в самоутверждении и самореализации согласуется с теорией детерминации с ее врожденной потребности в автономии. Потребности подросткового возраста находят выражение в той деятельности, которая представляет интерес, к которой есть внутренняя мотивация.

О.Б. Аскарлова, рассуждая о мотивации обучения в музыкальной школе в подростковом возрасте, полагает, что в этот период на первый план выходит внутренняя мотивация, обусловленная возможностью выразить свою индивидуальность, самостоятельно справиться с заданием, пережить состояние успеха и увидеть плоды своего труда. Внешняя мотивация как оценка работы ученика теряет свое значение и становится неактуальной [4].

С точки зрения исследователя, побудителями к учебе в музыкальной школе могут служить следующие мотивы: 1) познавательный интерес (желание овладеть новыми знаниями), 2) потребность в новых впечатлениях, 3) включение в творческий процесс (послушать и сравнивать различные интерпретации музыкального произведения самостоятельно его исполнить), 4) причастность к событию (подготовка докладов и рефератов, подбор музыкального материала, художественных иллюстраций или видеоряда)[4].

К чему есть мотивация, то имеет эмоциональную окраску и привлекательность. В занятиях музыкой мотивация является важным фактором продвижения вперед и успеха. В качестве мотивирующих факторов могут выступать явления разного рода – интерес, желания, идеалы и цели.

По мнению Э.М. Ачиловой, особенностью музыки является то, что она может быть основой для мотивации любого уровня, поскольку потребность в музыкальных переживаниях может быть продиктована как телесными

ощущениями и потребностью в эмоциях, так и социальным мотивом «Я» ученика (мотив обмена чувствами, самоактуализация, социальное признание и др.). В подростковом возрасте внешняя мотивация (чаще всего оценка) теряет свое значение. В связи с чем важным является развивать внутреннюю мотивацию и создавать благоприятные условия для перехода от внешней мотивации к внутренней [6].

По словам А.В. Тороповой, доктора психологических наук, «корнем мотивации к занятиям искусством является удовлетворение потребности обмена чувственным опытом» [78, с. 120].

Т.М. Артишевская, говоря о мотивации подростков, считает важным учитывать такую их психологическую особенность, как потребность в новых впечатлениях, стремление к общению, стремление к нестандартному мышлению, исследовательский мотив – тяга ко всему новому, экспрессивный – стремление к самовыражению [2, с. 11]. Для подростков важное значение имеет мотивация причастности к событию, участие в привлекательном общем деле – совместное. Коллективное творчество, постановка спектакля, творческие проекты. При реализации общей цели высвобождаются внутренние ресурсы подростков, происходит эмоциональный и творческий рост. В таких школах, где ученики разных направлений и специальностей принимают участие в совместных музыкальных делах, каждый из учеников получает дополнительную мотивацию к занятиям музыкой. В качестве главного мотивирующего фактора выступает сама музыка, которая позволяет ученикам выразить и утвердить ее. При занятиях музыкой возможно достижение состояния потока (по М. Чиксентмихайи), что сопровождается особыми проявлениями – ощущением потока, счастья, душевного комфорта, вдохновения, духовной эйфории [2, с. 11].

По словам исследователя Н.Э. Таракановой, состояние потока «позволяет субъекту выйти к неожиданным смыслам и открыть в себе новые способности. Именно такие переживания дают возможность сопровождать и



одновременно мотивировать свою деятельность к дальнейшему продолжению [73, с. 159].

Итак, учеба в музыкальной школе, с одной стороны, предполагает наличие способностей, которые при удачном стечении обстоятельств развиваются, а при неблагоприятных – нивелируются. Однако педагоги отмечают, что наличие способностей не обеспечивают целиком успешность в обучении, поскольку для обучения музыке гораздо большую роль играет мотивация. Обучение в музыкальной школе – это следование учебному плану с его регламентами, сдача зачетов и экзаменов. В этом смысле мотивацию обучения в музыкальной школе можно оценивать в терминах мотивации учения, выделяя внешнюю и внутреннюю мотивацию и их типы. Если оценивать музыку как вид творчества, то при обучении исполнительству можно выделить специфические виды мотивации, присущие творческим занятиям: познавательная, творческая, эстетическая типы мотивации. Может быть также компенсаторная мотивация, как желание компенсировать свои неудачи в школе. Применимо к обучению музыкальному исполнительству также выделяется эйфорическая мотивация – получение удовольствия от процесса игры, публичных выступлений и самовыражения.

В числе причин, побуждающих заниматься музыкой, отмечают познавательный интерес, потребность в новых впечатлениях, включение в процесс творчества, причастность к событиям.

В зависимости от возраста на первый план могут выдвигаться разные мотивы обучения музыкальному исполнительству.

## Выводы по Главе 1

Психологическое благополучие как феномен психологии стало изучаться во второй половине XX в. достаточно активно, что объясняет разнообразие его трактовок. Их можно объединить в два основных направления исследований: гедонистический и эвдемонистический, объединение которых представлены в концепции психологического благополучия К. Рифф. В этой концепции психологическое благополучие означает прежде всего эмоциональное благополучие, проявляющееся в субъективном переживании положительных эмоций и счастья, позитивном функционировании личности, преобладании положительных эмоций, наличии конструктивных взаимоотношений, включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и положительной самомотивации. Изучение психологического благополучия в образовательном дискурсе обнаруживает новые ракурсы изучения этой проблемы: в идеале психологическое благополучие учеников должно измеряться степенью их увлеченности учебной деятельностью, интересом к ней, возможностью самореализации и самовыражения. При таком подходе проблема психологического благополучия является «созвучной» вопросам мотивации в образовании.

В современной психологии мотивация рассматривается не только в качестве необходимого условия деятельности, но и как движущая сила, которая способствует достижению успеха.

Проблема мотивации охватывает всю совокупность психологических структур, процессов и механизмов, выполняющих функцию инициации активности и определения ее направленности и интенсивности. Любую конкретную мотивацию конкретной деятельности конкретного субъекта можно охарактеризовать в терминах ее предметной направленности (на что?), интенсивности (насколько?) и качества. Качество мотивации представляет собой характеристику природы побуждений, которая проявляется в том, насколько мотивация конкретной деятельности связана с

ее процессом (внутренняя мотивация) или с отчужденным результатом (внешняя мотивация), а также промежуточными формами между ними.

Наиболее развернутая и экспериментально обоснованная теоретическая модель качественных различий мотивации представлена в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райан. В ней прослеживается динамика «вращивания» внутрь мотивов, изначально коренящихся во внешних требованиях, иррелевантных потребностям субъекта.

Исполнительская деятельность, с одной стороны, это учебная деятельность, поскольку дети и подростки обучаются в музыкальной школе, регулярно посещают ее, она носит целенаправленный характер, осуществляется по учебным планам и программам, ее успешность измеряется в оценках, на основании которых можно судить об академической успеваемости обучающихся.

С другой стороны, исполнительская деятельность представляет собой вид творчества, поскольку к ней вполне применимы такие понятия, как «вдохновение», «состояние потока», «удовлетворения от творчества», «импровизация». При ее характеристике используется понятие «эйфорическая мотивация», что свидетельствует о полном погружении в творческий процесс.

Нам близка позиция Д.И. Фельдштейна, который полагал, что чувство взрослости подростков находит отражение в общественно-полезной и социально одобряемой деятельности, которая может быть представлена в том числе и художественной, музыкальной деятельностью. Самым главным для подростков является желание самовыразиться, проявить себя, свою самостоятельность и личную ответственность. В этом смысле музыкальное исполнительство представляет возможность для реализации базовых потребностей личности с точки зрения теории самодетерминации: потребности в автономии, компетентности и связи с другими, а также базовых потребностей в самоактуализации и самовыражении, отмеченных в числе таковых в гуманистической психологии.

Таким образом, очевидна необходимость изучения психологического благополучия подростков, обучающихся в музыкальной школе, для выявления соотношения в нем уровня достижений и качества мотивации. Нами было реализовано данное эмпирическое исследование. Его результаты будут описаны в следующей главе.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И КАЧЕСТВА МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1. Описание методик и выборки исследования**

Целью нашего эмпирического исследования было выявление качества мотивации и психологического благополучия у обучающихся подросткового возраста с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности. Для решения этого вопроса мы выделили ряд частных задач:

- 1) подобрать методики для выявления качества мотивации обучающихся и их психологического благополучия,
- 2) сформировать группы подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности,
- 3) провести опрос и анализ качества мотивации и психологического благополучия в каждой группе подростков и сопоставить эти феномены.

База исследования: МБОУ (Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования) «Ужурская детская школа искусств».

Детская школа искусства г. Ужура имеет давнюю историю существования. Ее открытие произошло еще в прошлом веке в соответствии с приказом от 06. 08. 1958 года по Ужурскому отделу культуры. Учредитель и собственник имущества школы – муниципальное образование Ужурский район Красноярского края в лице администрации Ужурского района. Целью работы школы искусств является гармоничное и всестороннее развитие личности детей.

Школа искусств имеет высшую категорию, а ее выпускники поступают в профильные средние и высшие профессиональные учебные заведения за пределами Красноярского края. За годы работы музыкальное отделение школы воспитало много достойных музыкантов. Много имен, которыми школа по праву гордится. Учащиеся школы принимают участие в конкурсах

и фестивалях, например, районном фестивале одаренных детей «Надежда» (г. Ужур), «Юность находит вдохновение» (Назарово, 2016), региональный конкурс исполнительского и художественного мастерства «Территория классики» (п. Солнечный, 2021), международный музыкально-театральный конкурс-фестиваль «Надежда» (г. Красноярск, 2020), фестиваль-конкурс детского и юношеского исполнительского мастерства «Поколение талантов» (г. Ачинск, 2020), в краевых конкурсах юных исполнителей «Созвучие» (г. Чита, 2019), конкурс детского творчества «Браво» (п. Солнечный, 2019), конкурсы юных пианистов «Неразгаданные звуки рояля» (г. Шарыпово, 2019), международный фестиваль-конкурс юных дарований «Весеннее скерцо» (г. Сочи, 2019). Также участвуют в международных конкурсах исполнителей «Астана-Мерей» (г. Астана, 2016), региональный конкурс исполнительского и художественного мастерства «Территория классики» ЗАТО (п. Солнечный, 2016) и др.

Обучающиеся музыкального отделения показывают высокий уровень подготовки и становятся победителями многих конкурсов и фестивалей, а выпускники школы искусств поступают в средние и высшие учебные заведения, часто за пределами Красноярского края.

В нашем исследовании принимали участие обучающиеся музыкального отделения младшего подросткового возраста 10–13 лет. В исследовании принимали участие обучающиеся музыкального отделения по направлениям обучения: «фортепиано», «струнные инструменты», «народные инструменты», «духовые инструменты», «вокал».

На первом этапе исследования нашей задачей было формирование групп подростков – с высокими, средними и низкими достижениями. Прежде всего мы обратились к анализу внутришкольной документации – «Карте педагогического наблюдения за развитием обучающегося», где отмечаются все достижения учебного и творческого характера и при помощи которых можно обозначить уровень достижения ученика в исполнительской деятельности. Также при формировании групп сравнения мы обратились за

экспертной оценкой к педагогам школы искусств, которые дали оценку уровню достижений в исполнительской деятельности каждого обучающегося.

На основании изучения документации и заключений членов экспертного совета, который состоял из педагогов музыкальной школы, нами были сформированы три группы младших подростков с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности.

Уровень достижений младших подростков, принимающих участие в опросе, определялся нами по следующим критериям:

Высокий уровень – обучающийся принимает активное участие в конкурсах, является лауреатом или победителем конкурсов на уровне города, страны или в международных конкурсах.

Средний уровень – участие в конкурсах различного уровня более 3-х в течение одного года, оценка результатов исполнительской деятельности отмечается благодарственными письмами. Обучающийся имеет победы на внутришкольных, районных и зональных конкурсах.

Низкий уровень – участие обучающегося в конкурсах разного уровня (как городского, так и регионального значения) в течение одного года, статус конкурсов не превышает зонального уровня. Подросток не является лауреатом или дипломантом конкурсов.

Для того чтобы группы были равными, в каждой из них мы оставили необходимое количество человек. Таким образом, в исследовании принимали участие 45 человек – по 15 человек в каждой группе. Выборка состояла из 19 мальчиков и 26 девочек.

Для выявления качества мотивации юных музыкантов мы использовали следующие методики:

Методика «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин) [30]. Цель методики: измерить выраженность и выявить типы мотивации к учебной деятельности в музыкальной школе.

Методика основана на теоретических положениях теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Данная методика позволяет оценить три типа внутренней мотивации: мотивы познания, достижения и саморазвития и три типа внешней мотивации: экстернальную (выполнение деятельности ради избегания проблем), интроецированную (спровоцированную фрустрацией потребности в автономии, которая обусловлена чувством долга и стыда), а также мотивацию самоуважения. Методика подразумевает исследование мотивации в учебной деятельности, но в ее инструкцию мы уточнили «для музыкальной школы» (методика представлена в Приложении А).

Методика «Диагностика переживаний в деятельности» Д.А. Леонтьева [47]. Цель методики – выявить личностные переживания, сопровождающие музыкальную деятельность: удовольствие, смысл, усилие, а также переживание пустоты при занятиях деятельностью.

Обучающимся предлагается оценить утверждения, которые описывают определенные переживания, сопровождающие деятельность, связанную с обучением в музыкальной школе, по шкале от 1 до 6 по интенсивности переживания в процессе занятия музыкой.

Обработка результатов производится в соответствии с ключом, после чего делается вывод о представленности переживаний в исполнительской деятельности (методика представлена в Приложении Б).

Для изучения психологического благополучия подростков нами была использована адаптированная методика К. Рифф «Шкала психологического благополучия детей в возрасте 8–12 лет (PWB-c)» S.J. Oprea, M. Vuijzen, E.A. van Reijmersdal в адаптации на русский язык В.М. Лубовского, Н.С. Миловой [57].

Цель применения данной методики – выявление психологического благополучия детей младшего подросткового возраста.

Опросник состоит из 37 утверждений, которые касаются поведения ребенка дома в привычной обстановке, его отношений со сверстниками и с



родителями, планов на жизнь, обычного поведения, отношения к самому себе и проч. Методика позволяет выявить психологическое благополучие младших подростков по следующим факторам: 1) взаимодействие с окружающей средой, 2) личностный рост, 3) жизненные цели, 4) самопринятие, 5) самостоятельность, 6) позитивные отношения с другими. Обработка результатов производится путем подсчета баллов по каждой шкале и их суммированием. Текст методики с ключом представлен в Приложении В.

Для математической обработки результатов исследования нами был использован сравнительный анализ с помощью критерия Краскала-Уоллиса, который позволяет оценить изменчивость одного признака при изменении другого. В нашем случае – изменчивость мотивации и благополучия при разном уровне достижений в исполнительской деятельности (высокий, средний или низкий).

## **2.2. Результаты исследования и их интерпретация**

Рассмотрим результаты по качеству мотивации и психологическому благополучию относительно выделенных трех групп подростков по уровню достижений в исполнительской деятельности.

Качество мотивации рассматривается как проявление качественных различий мотивации, связанной либо с внутренними источниками, лежащими в основе деятельности, либо с внешне отчуждаемыми результатами, которые может получить обучающийся, а также амотивация как отсутствие мотивационной регуляции, понимания, почему он это делает. В методике «Шкалы академической мотивации» можно разделить на внутреннюю мотивацию, к которой относится познавательная мотивация, мотивация достижений и мотив саморазвития, внешняя мотивация, представленная интроецированной, экстернальной мотивацией и мотивом самоуважения, а также амотивация.

По методике на выявление мотивации обучения в музыкальной школе у младших подростков с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности получены результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели типов мотивации у младших подростков с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности по методике «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева и др.).

Уровни достижений \ Типы мотивации	Низкий	Средний	Высокий	Уровень значимости
Познавательная	19	19,2	19	0,34
Мотивация достижений	17,06	18,06	19,4	19,29**
Саморазвитие	16,8	16,2	16,7	2,26
Самоуважение	15,8	16,1	16,5	0,89
Интроецированная	16,8	16,4	16,5	1,32
Экстернальная	16,8	15,8	14	6,71**
Амотивация	6,6	6,7	6	2,49

*Примечания:* сравнительный анализ осуществлялся с помощью критерия Краскала-Уоллиса, Н,\* различия значимы  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Как видно из таблицы, у подростков с высоким уровнем достижений в исполнительской деятельности, преобладающей является мотивация достижений – стремление добиваться максимальных результатов в учебе, делать дело как можно лучше, при этом испытывая удовольствие при решении трудных задач. Далее следует познавательная мотивация, которая представляет собой стремление узнавать новое и понимать изучаемый материал, переживая интерес и чувство удовольствия в процессе познания. Эти два типа мотивации представляют собой внутреннюю мотивацию. Также в этой группе подростков выражен мотив самоуважения, относящийся к внешней мотивации, который представляет собой желание достичь уважения к себе посредством получения высоких результатов в деятельности. Это

означает, что мотивом учения подростков является ощущение собственной значимости и повышение самооценки благодаря своим достижениям в исполнительском мастерстве. Если рассматривать эту потребность в теории детерминации, то она имеет соответствие идентифицированной регуляции и представляет собой распространенный мотив среди внешних учебных мотивов, которые регулируют выполнение учебной деятельности. Потребность в самоуважении как значимый мотив подробно анализируется Т.О. Гордеевой, которая считает ее одной из важных и характерных потребностей, влияющих на выполнение деятельности. Этот мотив, по ее словам, представляет собой «универсальное стремление социального индивида» [29, с. 58]. В работах А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса и других представителей гуманистической психологии оно представлено как универсальное человеческое стремление, которое является источником многих видов настойчивости, которые ведут к достижениям в разных сферах, творческому развитию и в целом – к прогрессу и развитию. В иерархии базовых потребностей А. Маслоу самоуважение представляет собой стремление к стабильной самооценке, которое основано на ощущение собственной ценности, желании чувствовать себя достойным человеком, который способен справиться с трудностями и требованиями жизни, осознавать себя умелым и компетентным. По мысли ученого, эта потребность является врожденной, она задана у всех без исключения людей. Реальные же достижения и способности человека являются прочным базисом для здорового самоуважения.

В работах Л.И. Божович этот мотив лежит в основе понятия «внутренняя позиция школьника», которое отражает стремление ребенка занять достойное положение во взрослом мире посредством вовлеченности в учебную деятельность, основанную на удовлетворении потребности в уважении и собственной значимости [11].

Результаты нашего исследования соотносятся с результатами исследования Т.О. Гордеевой и В.В. Гижицким, проведенного в группе

учеников с высокими показателями академической успешности. Исследователями было выяснено, что наиболее успешные ученики отличаются выраженностью трех типов внутренней мотивов – мотивов познания, достижения и саморазвития [24]. В нашем случае – мотива самоуважения. На основании показателей нашего исследования в группе подростков с высокими достижениями в исполнительской деятельности можно также утверждать, что эти подростки более мотивированы внутренне, и внутренняя автономная мотивация преобладает над внешней, экстернальной. Если судить о том, каким образом внутренняя мотивация связана с успешностью, то можно предположить, что это влияние обусловлено амбициозностью, настойчивостью, внутренним интересом к процессу познания, удовольствием от решения сложных задач и получения результата, повышением уровня своего исполнительского мастерства и компетентности.

В группе подростков со средними показателями в исполнительской деятельности преобладает познавательная мотивация – интерес к новому. Не менее значим мотив самоуважения, который является движущей силой их успехов. Мотивация саморазвития и интроецированная мотивация имеют одинаковое значение, что свидетельствует о присутствии разных мотивов без доминирования каких-то конкретных.

В группе подростков с низкими достижениями в исполнительской деятельности, по сути, наиболее выраженным являются два типа мотивации: познавательная мотивация и экстернальная мотивация – внешняя мотивация, которая представляет собой ситуацию обязательности, вынужденности выполнения учебной деятельности, то есть выполнение ее «по принуждению», чтобы отвечать требованиям социума. При значимости такой мотивации дети и подростки учатся, чтобы избежать наказания от родителей или учителей, администрации музыкальной школы или заслужить похвалу значимых взрослых. Одинаковая значимость внутреннего мотива познания и экстернальной мотивации при меньшей значимости прочих мотивов

позволяет сделать вывод о том, что низкий уровень достижений в исполнительской деятельности обусловлен отсутствием внутренних мотивов, способствующих достижению высоких показателей в музыкальном исполнительстве.

Показатели познавательной мотивации, саморазвития, самоуважения, интроецированная мотивация и показатели амотивации не имеют статистически значимых различий у подростков с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности.

Статистически значимые различия установлены по шкале «мотивация достижения»: по мере «снижения» уровня достижений мотивациями достижения ниже. В методике этот тип мотивации измеряется через абсолютное согласие с такими утверждениями, как «получение удовольствие от учебы посредством решения сложных задач и удовлетворение от этого», «любовь к учебе», «желание чувствовать себя компетентным». Высокая мотивация достижений у подростков с высокими академическими и творческими показателями и более низкая у подростков со средним и низкими достижениями в исполнительской деятельности дает основание полагать, что этот тип мотивации отражает внутреннюю мотивацию учения, амбициозность подростков, достижение целей. Подростки с высокой мотивацией достижения стремятся делать как можно лучше и добиваться максимально высоких показателей в учебе, при этом испытывая удовольствие в процессе решения трудных задач.

Статистически значимые различия установлены по экстернальной мотивации: она имеет более высокие показатели у подростков с низкими достижениями в исполнительской деятельности.

В методике шкала экстернальной мотивации оценивает ситуацию вынужденности деятельности, обусловленность ее необходимостью для субъекта следовать требованиям, которые диктуются социумом. Это учеба для избежания возможных проблем, санкций, наказаний или во имя желания

заслужить похвалу значимых взрослых, получить награды за достижение хороших результатов.

Экстернальная мотивация – это внешняя мотивация, которая обусловлена внешними причинами: необходимость посещения занятий по причине ее фиксации, желания избежать проблем с учителями музыкальной школы и начальством на экзаменах, осуждения близких людей из-за плохих оценок; необходимость посещения музыкальной школы для того, чтобы в будущем иметь профессию для обеспеченной жизни.

Изучение переживаний в деятельности в группах подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности позволило выделить результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Переживания в деятельности младших подростков с разным уровнем достижений в исполнительской деятельности по методике «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев)

Виды Переживаний	Уровни достижений			Уровень значимости
	Низкий	Средний	Высокий	
Удовольствие	5,2	5,4	5,4	0,24
Смысл	4,9	5,0	5,5	0,44
Усилие	3,8	4,3	3,4	8,78**
Пустота	1,5	1,3	1,2	0,56

*Примечания:* сравнительный анализ осуществлялся с помощью критерия Краскала-Уоллиса, H; \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

Из таблицы видим, что подростки с высокими достижениям в исполнительской деятельности испытывают в равной степени высокое переживание удовольствия и смысла. Намного ниже относительно оценки этих переживаний оценивается ими переживание усилий в деятельности.

Аналогичный профиль переживаний у подростков со средними и низкими достижениями в исполнительской деятельности: высокие

показатели переживания удовольствия и смысла при более низких показателях прикладываемых усилий.

При этом показатели пустоты (отсутствие желания выполнять деятельность) низкие у подростков всех групп.

Статистическая обработка результатов исследования показала, что младшие подростки, имеющие средний уровень достижений в исполнительской деятельности, прикладывают к ее осуществлению больше усилий, чем подростки с высокими и низкими достижениями.

Усилие в методике предполагает «напряжение и старание для учебы в музыкальной школе», «приложения немалого количества сил». На наш взгляд, это обусловлено тем, что подростки с высокими достижениями либо действительно прикладывают меньшие усилия в исполнительской деятельности, «пользуясь» своими способностями, либо же субъективно не воспринимают свои трудозатраты при занятиях музыкой как напряжение, старание и труд, не ассоциируют их с трудом.

Подростки с низкими достижениями, вероятно, не прикладывают больших усилий, поскольку просто занимаются музыкой в свое удовольствие или же не преследуют амбициозных целей получать хорошие оценки и занимать места в конкурсах. Такой вывод можно сделать по причине отсутствия различий в показателях переживания удовольствия переживания смысла и отсутствия пустоты в средних межгрупповых значениях.

Как видно из результатов по предыдущей методике («Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой), для подростков с низкими достижениями в исполнительской деятельности имеет значение внешняя мотивация, но нельзя сказать, что при этом подростки переживают пустоту, амотивацию, что свидетельствует об их положительном отношении к занятиям музыкой, о сформированной внутренней мотивации.

По методике на выявление психологического благополучия младших подростков нами получены данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Показатели психологического благополучия младших подростков с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности по методике «Шкала психологического благополучия детей в возрасте 8–12 лет» (PWB-c) S.J. Oprea, M. Buijzen, E.A. van Reijmersdal

Факторы психологического благополучия \ Уровни достижений	Низкий	Средний	Высокий	Уровень значимости
Взаимодействие с окружающей средой	18,7	19,2	19,7	0,38
Личностный рост	17,8	17,4	17,8	0,42
Жизненные цели	17,3	16,2	17,3	3,59**
Самопринятие	16,2	16,2	18,6	18,63**
Самостоятельность	17,4	17,0	17,4	0,26
Позитивные отношения с другими	37,0	36,2	36,7	0,64

*Примечания:* сравнительный анализ осуществлялся с помощью критерия Краскала-Уоллиса, H,\*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

Выявлены статистически значимые различия по факторам психологического благополучия «Жизненные цели» и «Самопринятие».

Жизненные цели младших подростков со средним уровнем достижений ниже, чем у подростков высокими и низкими достижениями в исполнительской деятельности. Для логического объяснения таких результатов обратимся к тексту методики.

Вопросы этой шкалы связаны с представлениями о будущем. В частности, эти такие вопросы, как «Ты думаешь о том, кем хочешь стать, когда вырастешь?», «Ты думаешь о том, где ты хочешь жить в будущем?», «Ты думаешь о высшем образовании?», «Ты прилагаешь все усилия в учебе?», «Ты сохраняешь свои карманные деньги?».

Такие результаты, по нашему мнению, можно объяснить тем, что подростки с высокими достижениями в большей степени нацелены на будущее, которое, возможно, будет связано с их успехами. Также можно



предположить, что мотивация достижений распространяется на все сферы жизни, где они планируют добиваться успеха. Младшие подростки с низкими достижениями в исполнительской деятельности, возможно, занимаются музыкой «для души», планируя связать свою дальнейшую жизнь с иной сферой, где они так же прикладывают немало усилий.

Подростки со средними достижениями в исполнительской деятельности, возможно, находятся в состоянии некоторой неопределенности. Хотя, по нашему мнению, этот фактор не отражает в полной мере характеристику психологического благополучия. Для объективности выводов необходима гораздо большая выборка, что позволило бы избежать предположений и сделать более весомые выводы по этому вопросу.

Наиболее значимые различия были установлены по шкале самопринятия, где высокие показатели обучающихся с высокими достижениями в исполнительской деятельности очевидно выше, чем у подростков со средними и низкими достижениями. Для более подробной оценки таких различий обратимся к содержанию вопросов этой шкалы.

Самопринятие в данной методике предполагает безусловное согласие с такими самохарактеристиками, как «гордость собой», «уверенность в своих силах», «симпатия к себе», «довольство собой», «симпатия к себе настоящему» («тебе нравится, кто ты?», что, вероятно, также подразумевает высокую самоидентификацию со своим статусом «ученика», «победителя», музыканта», «собственной личностью», своей самостью, субъектностью).

Более высокие показатели по этой шкале у младших подростков с высоким уровнем достижений в исполнительской деятельности, по нашему мнению, во многом связаны с внешним, общественным признанием результатов их деятельности, что вызывает у них чувство гордости, самоуважения и влияет положительным образом на самоотношение как фактор психологического благополучия. Гордость за успехи в исполнительской деятельности, победы на конкурсах, фестивалях и смотрах

вливают на психологическое благополучие обучающихся в музыкальной школе.

В работах К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Брушлинского, А.К. Осницкого, В.И. Моросановой самопринятие понимается как субъектная активность – особый вид активности, проявляющийся в таких феноменах, как саморазвитие, самопознание, саморегуляция, самодвижение, самосовершенствование и др. В работах В.Г. Маралова, А.Б. Орлова, С.М. Колковой самопринятие понимается как активное отношение человека к самому себе, участвующее в организации и регуляции жизнедеятельности, как характеристика, связанная с субъектной активностью. А.Б. Орлов полагал, что самопринятие запускает механизмы саморегулирования, что положительно влияет на дальнейшее самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализации.

По замечанию Т.С. Пилипенко, самопринятие – это не только интегральная личностная характеристика, которая способствует внутреннему комфорту и положительному оцениванию себя, но также она выступает субъектной характеристикой, способной активизировать процессы самопознания и способствует дальнейшему личностному самосовершенствованию [64]. Основываясь на этом положении, можно сделать вывод о том, что высокое самопринятие может являться предиктором высоких академических достижений и достижений в творческой деятельности.

Итак, было выявлено, что у подростков с высокими достижениями в исполнительской деятельности преобладает познавательная мотивация, мотивация достижений и самоуважения.

Подростки со средними достижениями в исполнительской деятельности также отличаются высокой познавательной мотивацией, но, вероятно, при отсутствии выраженной мотивации достижения, они не отличаются стабильно высокими успехами.

Подростки с низкими достижениями в исполнительской деятельности руководствуются не только познавательной мотивацией, но также и экстернальной мотивацией.

Мотивация достижения имеет статистически подтвержденные более высокие показатели у подростков с высокими достижениями. Тогда как подростки с низкими достижениями имеют статистически подтвержденные высокие показатели экстернальной мотивации.

Для подростков всех групп свойственно переживание удовольствия и смысла, отсутствие переживания пустоты. При этом подростки со средними достижениями в большей степени испытывают переживание усилий в процессе обучения в музыкальной школе, что нашло статистическое подтверждение. Занятия музыкой ассоциируются у них со старанием, усердием, приложением сил.

При изучении психологического благополучия было выявлено, что жизненные цели у подростков со средними результатами ниже по сравнению с их ровесниками, имеющими высокие и низкие достижения, а подростки с высокими достижениями в исполнительской деятельности имеют более высокий уровень самопринятия.

Полученные результаты дают основания утверждать, что достижения в музыкальном исполнительстве связаны с внутренней мотивацией, мотивацией достижения и самоуважением, что связано с внутренней мотивацией – качественными характеристиками мотивации, связанными с самой деятельностью, ее содержанием и процессом, а также высоким самопринятием и наличием жизненных целей. При этом сопоставление этих характеристик у обучающихся с разными достижениями позволяет говорить о том, что не просто их выраженность определяет результативность. В связи с этим для выявления того, насколько уровень психологического благополучия имеет связь с достижениями, нами была составлена таблица сопряженности (Таблица 6).

Таблица 6

Распределение уровня психологического благополучия у подростков с разным уровнем достижений в исполнительской деятельности

Уровень благополучия	Уровень достижений			Всего человек
	низкий	средний	высокий	
Низкий	6	10	5	21
Средний	6	4	5	15
Высокий	3	1	5	9
Всего человек	15	15	15	45

Как видно из таблицы, высокий уровень психологического благополучия представлен в группе подростков с низким и высоким уровнем достижений. Средний уровень представлен равномерно по группам, а низкий уровень благополучия преобладает у группы подростков со средним уровнем достижений. Тем самым, можно выделить тенденцию, что у подростков, имеющих средний уровень достижений более низкий уровень благополучия.

Для более глубокого соотношения качества мотивации и достижений в исполнительской деятельности проведем сравнительный анализ для групп подростков с разным уровнем психологического благополучия.

Показатели мотивации деятельности и переживаний у подростков с разными уровнями достижений и с низким уровнем психологического благополучия представлены в таблице 7.

Таблица 7

Качество мотивации деятельности подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности с низким уровнем психологического благополучия

Уровень достижений	Удовольствие	Смысл	Усилие	Пустота	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстерналиная мотивация	Амотивация
Низкий	5,3	5	4,1	1,4	19	17,3	16,3	15,7	17,5	16,5	6,2
Средний	5,4	5,2	4,5	1,2	19,1	17,9	16,2	15,9	16,1	15,7	6,4
Высокий	5,5	5,6	4	1,3	19	19,4	17	16,4	16,6	14,6	6

Анализ качества мотивация подростков с низким уровнем психологического благополучия с разными достижениями в исполнительской деятельности выявил статистически значимые различия в мотивации достижения подростков ( $N=6,93$ ,  $p=0,03$ ). У подростков с высокими достижениями в исполнительской деятельности выше показатели мотивации достижения по сравнению с подростками, имеющими средние и низкие показатели успешности в исполнительской деятельности.

Также статистически значимые различия были установлены в проявлении интроецированной мотивации ( $N=6,75$ ,  $p=0,03$ ) – у подростков с низким уровнем достижений она имеет большую выраженность.

Показатели подростков со средним уровнем психологического благополучия представлены в таблице 8.

Таблица 8

Показатели мотивации деятельности и переживаний у подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности со средним уровнем психологического благополучия

Уровень достижений	Удовольствие	Смысл	Усилие	Пустота	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
Низкий	5,3	5,1	4,1	1,5	19,3	17	16,8	16	16,3	17	6,5
Средний	5,6	5	4,1	1,6	19,5	18,5	16,3	17	17	15,5	7,3
Высокий	5,6	5,8	3	1,1	19,2	20	16,6	16,4	17	15,2	5,6

У подростков с высоким уровнем достижений в исполнительской деятельности выше показатели смысла ( $N=6,61$ ,  $p=0,04$ ), а также мотивация достижения ( $N=10,03$ ,  $p=0,01$ ) по сравнению с подростками, имеющими средний и низкий уровни достижений в исполнительской деятельности.

Различия по высокому уровню психологического благополучия у подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности представлены в таблице 9.

Показатели мотивации деятельности и переживаний у подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности с высоким уровнем психологического благополучия

Уровень достижений	Удовольствие	Смысл	Усилие	Пустота	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Амотивация
Низкий	5,2	4,3	3,1	1,7	18	16,7	16,7	16	16,3	17	7
Средний	5	4	4	2,3	18	18	17	15	15	18	8
Высокий	5,6	5,4	3,3	1,2	19	19	16,6	17,6	17,2	12,2	6,4

Установлены статистически значимые различия между подростками с разными достижениями в исполнительской деятельности по таким шкалам, как смысл ( $N=6,80$ ,  $p=0,03$ ) – он в большей степени выражен у подростков с высоким уровнем достижений. По шкале «экстернальная мотивация» ( $N=6,09$ ,  $p=0,05$ ) выявлены различия: в большей степени данный вид мотивации выражен у подростков с низким и средним уровнями достижений.

Сопоставление 9 групп с разными соотношениями достижений и благополучия показало различия по переживанию смысла ( $N=21,56$ ,  $p=0,006$ ). Наглядно эти результаты представлены на рисунке 2.

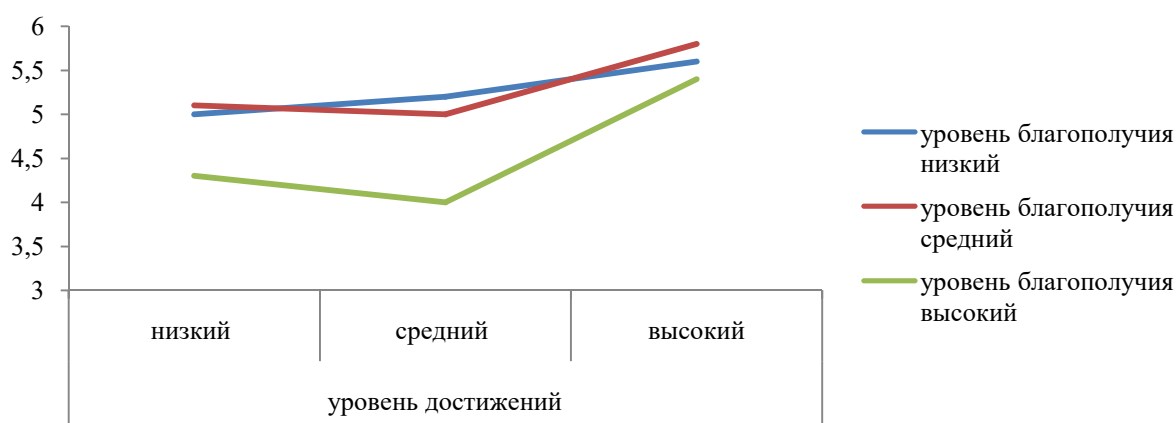


Рисунок 2. Выраженность переживания смысла в учебной деятельности подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнем достижений в исполнительской деятельности

Как видим из рисунка, высокий уровень достижений в исполнительской деятельности вне зависимости от уровня психологического благополучия в большей степени связан с переживанием смысла в деятельности.

Мотивация достижений «растет» в зависимости от уровня достижений в исполнительской деятельности – чем выше уровень достижений в исполнительской деятельности – тем выше мотивация достижений ( $N=23,90$ ,  $p=0,002$ ) (рисунок 3).

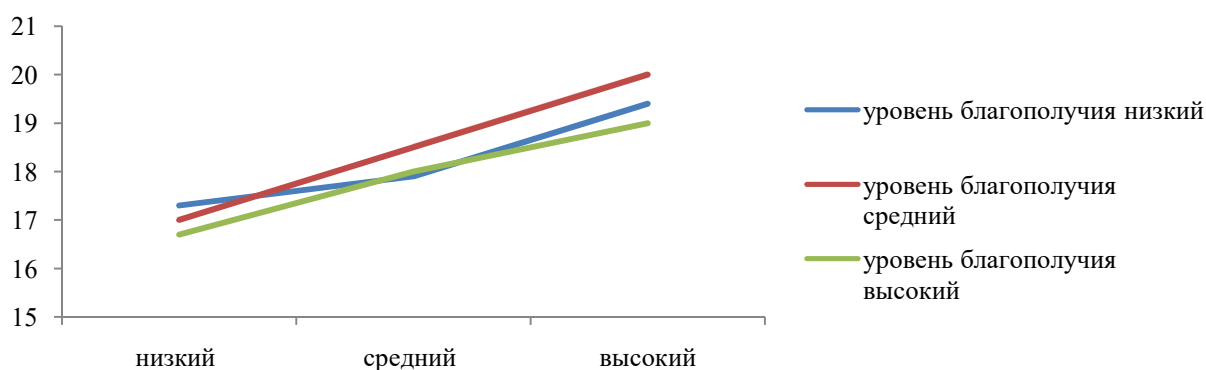


Рисунок 3. Показатели различий мотивации достижений подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнем достижений в исполнительской деятельности

При этом уровень психологического благополучия в меньшей степени определяет изменчивость мотивации достижений, чем уровень достижений в исполнительской деятельности.

Также различия выявлены и по экстернальной мотивации: ее изменчивость при определенном соотношении уровня достижений и психологического благополучия представлена на рисунке 4.

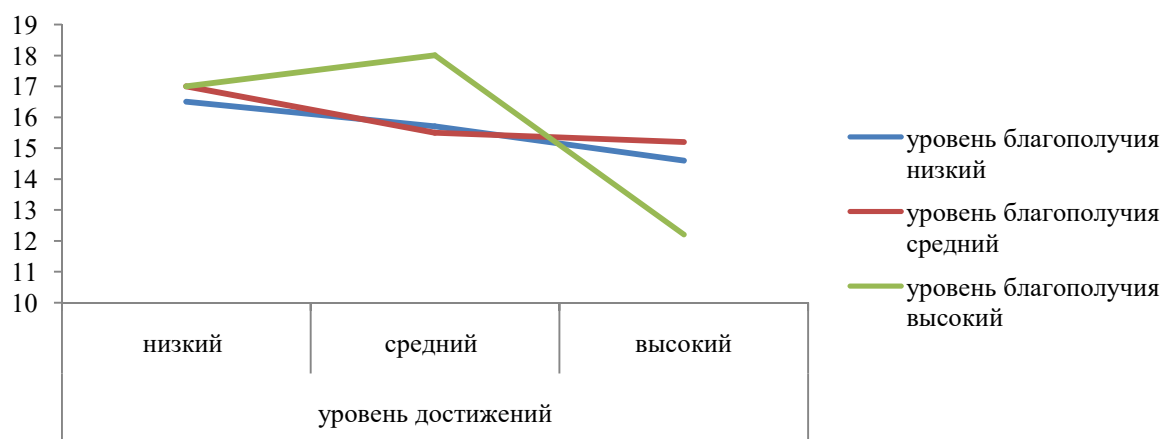


Рисунок 4. Показатели выраженности экстернальной мотивации подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнем достижений в исполнительской деятельности

Из рисунка видим, что экстернальная мотивация у подростков со средним и низким уровнями психологического благополучия принципиальных отличий не имеет. Тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия экстернальная мотивация различна в зависимости от уровня достижений. Наибольшая выраженность экстернальной мотивации у подростков со средним уровнем достижений, тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия эти показатели низкие ( $N=15,55$ ,  $p=0,05$ ).

Переживания пустоты у подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнями достижений представлены на рисунке 5.



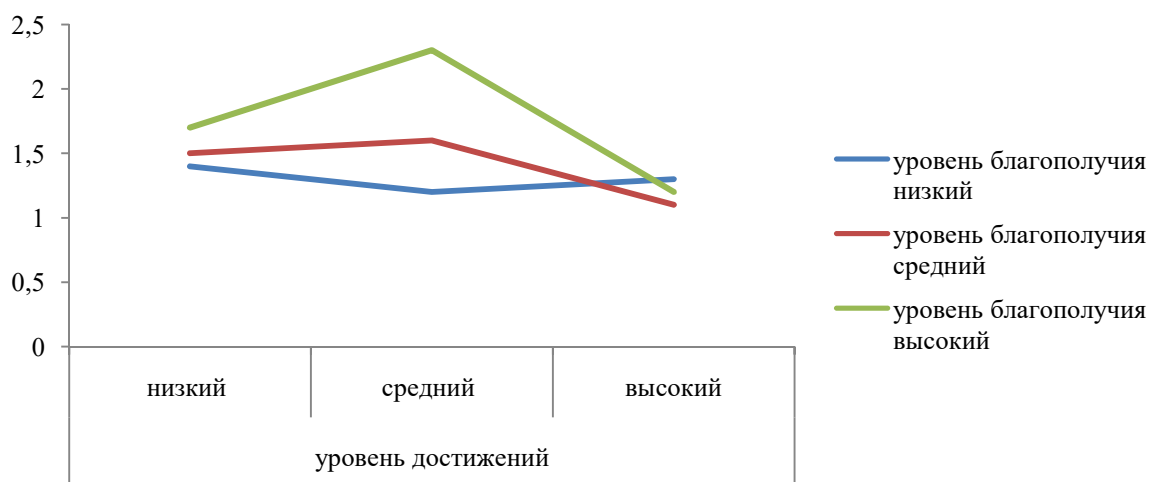


Рисунок 5. Выраженность переживания пустоты у подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнем достижений в исполнительской деятельности

Из рисунка мы видим, что при высоком уровне психологического благополучия переживание пустоты в большей степени выражены у подростков со средним уровнем достижений в исполнительской деятельности ( $F=2,72$ ,  $p=0,04$ ).

Показатели различий в интроецированной мотивации у подростков представлены на рисунке 6.

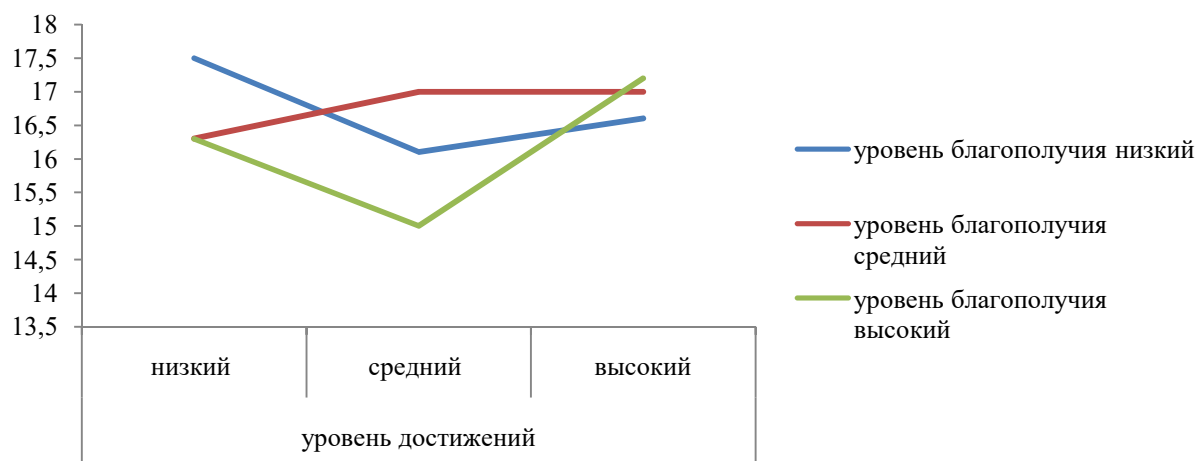


Рисунок 6. Показатели выраженности интроецированной мотивации подростков с разным уровнем психологического благополучия и уровнем достижений в исполнительской деятельности

Интроецированная мотивация ( $F=3,04$ ,  $p=0,029$ ) в большей степени присуща подросткам с низким и средними уровнями психологического благополучия. При этом наиболее низкие ее показатели отмечены у подростков со средним уровнем достижений в исполнительской деятельности.

Итак, исследование позволило изучить качество мотивации и психологическое благополучие у младших подростков с разным уровнем достижений в исполнительской деятельности.

Было выявлено, что высокий уровень достижений в исполнительской деятельности вне зависимости от уровня психологического благополучия в большей степени связан с переживанием смысла в деятельности. Также значимую роль играет мотивация достижений, которая имеет зависимость от уровня достижений в исполнительской деятельности: чем выше уровень достижений в исполнительской деятельности – тем выше мотивация достижений.

Интроецированная мотивация в большей степени присуща подросткам с низким и средним уровнями психологического благополучия.

Экстернальная мотивация у подростков со средним и низким уровнями психологического благополучия принципиальных отличий не имеет. Тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия экстернальная мотивация различна в зависимости от уровня достижений. Наибольшая выраженность экстернальной мотивации у подростков со средним уровнем достижений, тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия эти показатели низкие.

Таким образом, можно утверждать, что психологическое благополучие обучающихся исполнительской деятельности в подростковом возрасте определяется соотношением уровня достижений в ней и качеством мотивации.

### **2.3. Рекомендации педагогам школ искусств и творческих студий по развитию внутренней мотивации к музыкальному исполнительству у подростков**

Результаты эмпирического исследования позволили заключить, что психологическое благополучие обучающихся исполнительской деятельности в подростковом возрасте определяется соотношением уровня достижений в ней и качеством мотивации. В связи с этим становится очевидной необходимость развития внутренней мотивации у подростков.

Рекомендации по управлению мотивацией обучающихся описаны в работах Т.О. Гордеевой, С.А. Водяхи, А.В. Тороповой и др.

Очевидно, что в музыкальных школах и школах искусств дети и подростки могут учиться с разным успехом благодаря разным мотивам – как внутренним, так и внешним. Однако, как отмечают многие исследователи, значимое место в мотивации к искусству занимает эйфорическая мотивация – получение удовольствия от самых занятий искусством, которое не зависит от внешних стимулов и оценок. Это состояние творческой эйфории необходимо закрепить и использовать в качестве ступенек к большему творческому росту. Наибольшие пики в так называемых «flow-состояниях» случаются в ситуациях публичных выступлений, на концертах, спектаклях, показах и т.п. Стрессовый фактор публичных выступлений способен растормозить скрытые ресурсы, спящие в ученике, и суммарный эффект характеризуется большим энерговывыгшем, который ощущается в теле, и в разуме, благодаря чему становятся доступными новые ощущения и переживания, приходит инсайт в виде новых образов, мыслей и идей. Такое состояние было названо Г. Нейгаузом «островом радости», к которому каждый человек искусства стремится всю жизнь [78].

При этом «рутинная» педагогика не использует такое состояние, поскольку после концерта или показа, где для детей важен субъективный факт самого выступления, в лучшем случае артиста оставляют в покое, а в

худшем – не него обрушивается шквал критики, причем, по замечанию А.В. Тороповой, «в том состоянии, когда оно характеризуется как наиболее внушаемое, где все происходящее воспринимается словно под гипнозом. Тогда как в это время следует фиксировать внимание только на удачах и открытиях, новых ощущениях, которые необходимо закрепить. Именно тогда эйфорическая мотивация закрепит именно такой способ переживания счастья, который будет манить учеников к повторному проживанию этого чувства, отношению к музыке как к способу самовыражения и творческого прорыва» [78, с. 10]. Задача педагогов – вести к таким «flow-состояниям», тем самым поддерживая внутреннюю мотивацию.

В качестве ресурсов, которые способствуют повышению учебной мотивации детей и подростков и большей эффективности учебного процесса в целом, можно отметить поддержку внутренней мотивации как основы, доминанты учебного процесса, поддержка, которая способствует развитию базовых потребностей в автономии, компетентности, принятии и уважении.

С учетом того, что учебная деятельность представляет работу по саморазвитию и повышению уровня интеллектуальной и творческой компетентности, то поддержка в этом может быть осуществлена через отслеживание трудности учебных задач, предлагаемой помощи и создание ситуаций успеха и мастерства. В качестве основы обучения следует использовать такое содержание, которое построено на основе полной и обобщенной основы деятельности, которая лежит в зоне ближайшего развития обучающихся по степени сложности, что обеспечивает ощущение самоэффективности. Следует использовать проблемные и исследовательские методы обучения, которые способствуют поддержанию познавательной мотивации, умению анализировать, решать нестандартные задачи. Обучать процессу целеполагания с выделением учебных целей – ближайших и дальних целей вместе со способами их достижения.

Для поддержания потребности подростков в автономии – желании ощущать себя субъектами учебного процесса, самостоятельно принимать

решения следует предоставлять возможность выбора в решении каких-то вопросов. Не следует зажимать учеников в рамках правил, ограничений, требований, высокого контроля со стороны учителей и родителей.

Для закрепления мотивации учения также следует поддерживать оптимистическое мышление, веру в себя, умение конструктивно объяснять причину успехов и неудач. Следует продуманно использовать оценки как инструмент обратной связи, сопровождать их вербальными комментариями, который бы информировал об уровне прогресса каждого ученика и возможностях реальных и потенциальных.

Одним из мотивирующих факторов в подростковом возрасте при учебе в музыкальной школе является авторская позиция самого ученика, на что указывали еще Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев и др. Так, Б.Т. Лихачев с сожалением писал о том, что в школах не учат быть авторами своих собственных произведений – сочинять литературные и музыкальные произведения.

С позиции теории детерминации для поддержки потребности в автономии следует предоставлять подросткам возможности проявления инициативы, давать ему возможность высказывать свою позицию, чувствовать себя источниками собственной деятельности, ее субъектом. В речи следует избегать таких контролирующих оборотов, как «ты должен, обязан», необоснованных требований, команд, управления. Следует публично и открыто хвалить учеников за достижения, что позволит чувствовать себя эффективным деятелем.

Мы согласны с А.В. Тороповой в том, что современному поколению, которое выросло в условиях рынка, «искусство прописывается как лекарство и открывается не в образах переживания, а как терапия: «библиотерапия» вместе чтения, «танцевальная терапия» вместо танца, «музыкотерапия» вместо полноценного занятия музыкой [78].

Современные педагоги и психологи справедливо отмечают возросшую в обществе эмоциональную глухоту, апатию и стереотипность переживаний

и поступков, отсутствие чувства ответственности за свою жизнь и жизнь своих близких, что можно обозначить понятием «отчуждения»: родителей от детей, образования – от культуры, успешности – от нравственности, детей – от смысла жизни и проч. В результате чего общество отчужденных людей ищет выход из этого лабиринта и пути восстановления целостности душ и непосредственного контакта. В этом смысле школы искусств – театральные, музыкальные и художественные представляют собой островки, которые сохраняют первичность отношений с образами искусства, языком искусства [78]. Самоактуализация – важная мотивация для занятия искусством, и не только в самом исполнительстве, но также и в восприятии и понимании искусства. Отсюда для культуры важны две позиции, которые воспитываются в школах искусств, - авторская и слушательская. У детей и подростков необходимо поддерживать радость творчества и самовыражения, идентификации и индивидуализации в творчестве, умение совместной работы, поддерживать радость самовыражения и творчества.

## Выводы по Главе 2

Целью нашего эмпирического исследования было выявление качества мотивации и психологического благополучия у обучающихся подросткового возраста с разными уровнями достижений в исполнительской деятельности.

Нами были подобраны соответствующие методики для выявления качества мотивации обучающихся и их психологического благополучия. На основании изучения «Карты педагогического наблюдения за развитием обучающегося» и результатов экспертной оценки педагогов школы искусств нами были сформированы группы подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности. После чего нами был проведен опрос и сделан анализ качественных различий мотивации и психологического благополучия в каждой группе подростков.

Исследование, посвященное выявлению качества мотивации и психологического благополучия у младших подростков с разными достижениями в исполнительской деятельности, позволило нам сделать следующие выводы.

1. Высокие достижения в исполнительской деятельности в младшем подростковом возрасте обусловлены высокой познавательной мотивацией, мотивацией достижений и высокой мотивацией самоуважения, которая в меньшей степени представлена у подростков с низкими достижениями. Именно мотив достижений является движущей силой учебных занятий и побед на конкурсах. Можно допустить, что здесь срабатывает закон обратной связи со стороны деятельности: что получается – то и привлекает. Чувство успеха сигнализирует о том, что деятельность выбрана правильно, и в ней можно добиться успеха, что придает веру в себя и настраивает на новые достижения.

Подростки со средним достижениями в исполнительской деятельности имеют не меньшую познавательную мотивацию, но менее развитый мотив самоуважения.

Подростки с низкими достижениями в исполнительской деятельности руководствуется, с одной стороны, внутренней познавательной мотивацией, но также и экстернальной, внешней мотивацией, которая, вероятно, в меньшей степени способствует достижению высоких результатов в музыкальном исполнительстве.

2. Изучение качества мотивации позволило сделать вывод о высокой значимости для подростков всех трех групп переживаний удовольствия и смысла в исполнительской деятельности. При этом подростки со средними достижениями в большей степени испытывают переживание усилий при выполнении деятельности. Это объяснимо, с одной стороны, требованиями внешнего окружения к высоким результатам или же отсутствием переживания состояния потока в исполнительстве, ассоциирование занятия музыкой с трудом.

Изучение психологического благополучия у подростков с разными достижениями в музыкальном исполнительстве позволило выявить, что жизненные цели подростков со средними результатами ниже по сравнению с их ровесниками, имеющими высокие и низкие достижения. Это объяснимо, с одной стороны, чувством неопределенности, которое связано с памятью о бывших победах на конкурсах и фестивалях и их отсутствие в настоящем времени, а с другой стороны, невысокая амбициозность в музыкальной деятельности распространяется и на прочие сферы жизни, в том числе и на представление о будущем.

У подростков с высокими достижениями в исполнительской деятельности выявлен более высокий уровень самопринятия, который мы трактуем как субъектную характеристику, способную активизировать процессы самопознания и способствовать дальнейшему личностному самосовершенствованию. Это гордость собой, уверенность в своих силах, симпатия к себе, которые, на наш взгляд, во многом объяснимы высокими академическими и творческими достижениями.



3. При изучении психологического благополучия подростков мы выявляли соотношение уровня достижений и качеством мотивации. Было выявлено, что высокий уровень достижений в исполнительской деятельности вне зависимости от уровня психологического благополучия в большей степени связан с переживанием смысла в деятельности. Также значимую роль играет мотивация достижений, которая имеет зависимость от уровня достижений в исполнительской деятельности: чем выше уровень достижений в исполнительской деятельности – тем выше мотивация достижений.

Интроецированная мотивация в большей степени присуща подросткам с низким и средним уровнями психологического благополучия.

Экстернальная мотивация у подростков со средним и низким уровнями психологического благополучия принципиальных отличий не имеет. Тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия экстернальная мотивация различна в зависимости от уровня достижений. Наибольшая выраженность экстернальной мотивации у подростков со средним уровнем достижений, тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия эти показатели низкие.

На основе полученных результатов можно заключить, что психологическое благополучие обучающихся исполнительской деятельности в подростковом возрасте определяется соотношением уровня достижений в ней и качеством мотивации. Высокий уровень достижений в исполнительской деятельности соотносится с переживаниями смысла и мотивации достижений. Средний уровень достижений в исполнительской деятельности соотносится с экстернальной мотивацией. Интроецированная мотивация имеет обусловленность низким и средним уровнями психологического благополучия.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психологическое благополучие активно исследуется в зарубежной и в отечественной психологии и представляет собой устойчивое психическое свойство, состоящее в преобладании положительных эмоций, наличии конструктивных взаимоотношений, включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни, а также положительной самомотивации. К пониманию сущности этого феномена выделяется два подхода: гедонистический, в котором состояние психологического комфорта соотносится с преобладающими положительными эмоциями, и эвдемонистический – активность личности, ее саморазвитие, раскрытие своего интеллектуального и творческого потенциала. В образовательном контексте психологическое благополучие понимается как удовольствие от учебы, интерес к ней, возможность реализовать свои умения, проявить свою субъектность.

В современной психологии мотивация рассматривается не только в качестве необходимого условия деятельности, но и как движущая сила, которая способствует достижению успеха.

Проблема мотивации охватывает всю совокупность психологических структур, процессов и механизмов, выполняющих функцию инициации активности и определения ее направленности и интенсивности. Любую конкретную мотивацию конкретной деятельности конкретного субъекта можно охарактеризовать в терминах ее предметной направленности (на что?), интенсивности (насколько?) и качества. Последняя характеристика вошла в фокус внимания исследователей сравнительно недавно и наиболее развернуто представлена в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, теории «потока» М. Чиксентмихайи, трехкомпонентной моделью оптимального переживания Д.А. Леонтьева.

Качество мотивации – это характеристика природы побуждений, которая проявляется в том, насколько мотивация конкретной деятельности

связана с ее процессом (внутренняя мотивация) или с отчужденным результатом (внешняя мотивация), а также промежуточными формами между ними. Качественные различия мотивации связаны с разными побудительными характеристиками, лежащими в самой деятельности, ее содержании и процессе (внутренняя мотивация), связанная с результатами, которые можно достичь с помощью данной деятельности (внешняя мотивация), и амотивацией – отсутствием мотивационной регуляции деятельности.

Исполнительная деятельность представляет собой такую сферу искусства, где в наибольшей степени возможно удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и кооперации. В ней выделяется эйфорическая мотивация, которая проявляется в переживании «потока». Особенно это значимо в подростковом возрасте, когда потребность в самовыражении и самопроявлении особенно высока. Проявление самостоятельности и личной ответственности в деятельности – это выражение чувства взрослости, которое очень развито у подростков.

Достижения в исполнительской деятельности рассматриваются нами как активное участие в конкурсах, призовые места, отмечаемые педагогами высокие результаты в исполнительской деятельности. Данные критерии были положены как основания для разделения младших подростков, обучающихся в школе искусств исполнительской деятельности, на группы, относительно которых был проведен сравнительный анализ по качеству мотивации и психологическому благополучию.

Результаты эмпирического исследования, показали, что подросткам с высокими достижениями в исполнительской деятельности свойственны: высокая познавательная мотивация, мотивация достижений и низкая экстернальная мотивация.

Подросткам с низкими достижениями в исполнительской деятельности свойственна экстернальная, внешняя мотивация, которая не фиксируется у

подростков со средними и высокими показателями в исполнительской деятельности.

Изучение переживаний в исполнительской деятельности показало, что для подростков всех групп в одинаковой степени свойственно переживание удовольствия и смысла в исполнительской деятельности. Подростки со средними достижениями в большей степени испытывают переживание усилий при выполнении деятельности.

Изучение психологического благополучия у подростков с разными достижениями в музыкальном исполнительстве показало, что жизненные цели подростков со средними достижениями ниже по сравнению с их ровесниками, имеющими высокие и низкие достижения. У подростков с высокими достижениями в исполнительской деятельности выявлен более высокий уровень самопринятия – характеристики, которая активизирует процессы самопознания и способствует дальнейшему личностному самосовершенствованию.

Изучение психологического благополучия подростков через соотношение уровня достижений и качества мотивации позволило выявить наличие их взаимосвязи.

Было выявлено, что высокий уровень достижений в исполнительской деятельности вне зависимости от уровня психологического благополучия в большей степени связан с переживанием смысла в деятельности. Также значимую роль играет мотивация достижений, которая имеет зависимость от уровня достижений в исполнительской деятельности: чем выше уровень достижений в исполнительской деятельности – тем выше мотивация достижений.

Интроецированная мотивация в большей степени присуща подросткам с низким и средним уровнями психологического благополучия.

Экстернальная мотивация у подростков со средним и низким уровнями психологического благополучия принципиальных отличий не имеет. Тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия

экстернальная мотивация различна в зависимости от уровня достижений. Наибольшая выраженность экстернальной мотивации у подростков со средним уровнем достижений, тогда как у подростков с высоким уровнем психологического благополучия эти показатели низкие.

Можно заключить, что психологическое благополучие обучающихся исполнительской деятельности в подростковом возрасте определяется соотношением уровня достижений в ней и качеством мотивации.

Высокий уровень достижений в исполнительской деятельности соотносится с переживаниями смысла и мотивации достижений. Средний уровень достижений в исполнительской деятельности соотносится с экстернальной мотивацией. Интроецированная мотивация имеет обусловленность низким и средним уровнями психологического благополучия.

Таким образом, гипотеза доказана, цель достигнута, задачи реализованы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб: Питер, 2003. 271 с.
2. Артишевская Т.М. Формирование учебной мотивации подростков при изучении гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе. Дисс. канд. пед. н. М., 2003. 189 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
4. АскарOVA О.Б. Формирование учебной мотивации подростков к занятиям на уроках музыки в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoi-motivatsii-podrostkov-k-zanyatiyam-na-urokah-muzyki-v-obscheobrazovatelnoi-shkole> (дата обращения: 18.02.2022).
5. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: Монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
6. Ачилова Э.М. Формирование мотивации к занятиям музыкой у подростков в процессе джазовой импровизации на фортепиано // Молодой ученый. 2017. № 9 (143). С. 301–304.
7. Бенко Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnyh-publikatsiy-posvyaschennyh-issledovaniyu-blagopoluchiya> (дата обращения: 28.01.2022).
8. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. С. 30–35.

9. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений. М.: «Академия», 2002. 320 с.
10. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. М.: Педагогика. 1972. С. 7-44.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
12. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Педагогика, 1979. 212 с.
13. Вареникина И. М. Психологические условия перестройки отношения детей к учебной деятельности на рубеже подросткового возраста. Дисс. канд. психол. наук. М., 1988. 155 с.
14. Величковский Б.М., Леонтьев Д.А. Введение к книге Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность». М.: Смысл, 2003. С. 15–19.
15. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. №2. С. 132–138.
16. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74.
17. Водяха С.А. Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–120.
18. Водяха С.А. Психологическое благополучие учащихся // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Сост. Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. С. 5–11.
19. Водяха С.А. Самодетерминация как предиктор психологического благополучия школьников // Деятельностная: Материалы Международной научной конференции. Москва, 2014. С. 239–241.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1999. 242 с.

21. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
22. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успеваемости старшеклассников. Автореферат ... дисс. канд психол. наук. М., 2016. 35 с.
23. Гижицкий В.В., Гордеева Т.О. Стратегии учебного поведения как медиаторы влияния мотивов на академические достижения // Учебные записки Орловского государственного университета. Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2 (65). С. 253–259.
24. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. №62. С. 38–53.
25. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия. Дисс. канд. психол. наук. М., 2013. 180 с.
26. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М. Смысл, 2015. 336 с.
27. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана // Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл, 2006. С. 201–245.
28. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В. Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли как предикторов академических достижений // Известия дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 3 (24). С. 8–17.
29. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченкова Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 57–68.
30. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.



31. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
32. Дмитриева Н.С. Домашняя среда и психологическое благополучие подростков // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 17. С. 292–299.
33. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия С. Ryff // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82–93.
34. Занюк С.С. Психология мотивации: Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. Киев: Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. 352 с.
35. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2005. 384 с.
36. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
37. Идобаева О.А., Подольский А.И. Психологическое благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения. М.: Эко-Пресс, 2012. 200 с.
38. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. Питер. 2002. 512 с.
39. Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №2 (40). С. 132–137.
40. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М.: Академия, 2003. 368 с.
41. Кобозева И.С., Трибушина Ю.О. Развитие мотивации к музыкальной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс] URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017036671> (дата обращения 02.02.2022).
42. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
43. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика. СПб. Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. С. 476–510.

44. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1. М.: Просвещение. 1983. 392 с.
45. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации поведения человека // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 51–65.
46. Леонтьев Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2002. С. 5–15.
47. Леонтьев Д.А. Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика // Современная психодиагностика России: Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: В 2 т. / Отв. ред. Н. Батулин. Т. 1. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2015. С. 175–179.
48. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.
49. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
50. Леонтьев Д.А., Клейн К.Г. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности. // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2018. №4. С. 106–119.
51. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории детерминации // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. №3. С. 137–142.
52. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.; Просвещение, 1983. 144 с.
53. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
54. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2014. 478 с.
55. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982. С. 108–117.

56. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
57. Милова Н.С. Особенности изучения психологического благополучия младших школьников в условиях семейной формы образования // Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 147–149.
58. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д.Б. Эльконина и Д.И. Фельдштейна [Электронный ресурс] // European research. 2015. №6 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-podrostkovogo-vozrasta-v-kontseptsi> (10.01.2022).
59. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. №1. С. 28–36.
60. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг. 2020. №1 (155). С. 117–141.
61. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и психологического благополучия личности: Автореф. дис. канд. психол. наук. Красноярск, 2006. 22 с.
62. Панов П.В. Формирование мотивации к занятиям музыкой у обучающихся в системе музыкального образования: методическая разработка [Электронный ресурс] // Альманах педагога. URL:<https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=13861> (дата обращения 01.02.2022)
63. Панова Н.Г. Мотивация к занятиям исполнительской деятельностью: проблемы ее формирования у учащихся-музыкантов // Вестник МГУКИ. 2008. №3. С. 236–238.

64. Пилипенко Т.С. Парадоксы феномена самопринятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. №3. С. 36–39.
65. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 26–34.
66. Роджерс К. К науке о личности// История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. А.Н. Ждан. М.: МГУ, 1986.С. 200–230.
67. Савонько Е.И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников раннего возраста // Вопросы психологии. 1969. №4. С. 107–117.
68. Самкова М.Ю. Мотивационные основы музыкальной деятельности. Теория и практика. Новый Уренгой. Методическая разработка [Электронный ресурс] Samkova\_Motivacionny\_e\_osnovy\_muzy\_kal\_noj\_deyatel\_nosti.pdf (дата обращения 05.02.2020).
69. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: «София», 2006. 204 с.
70. Скорынин А.А. К вопросу о структуре психологического благополучия личности // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. №2. С. 87–93.
71. Сушенцева Д.Б. Зарубежные критерии влияния музыки на развитие ребенка // Мониторинг качества образования в период детства: Межвузовский сборник научных статей / Отв. ред. А.Ф. Яфальян. Екатеринбург: Урал. гос.пед. ун-т., 1995. Вып. 3. С. 84–91.
72. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
73. Тараканова Н.Э. Эйфорическая мотивация как определяющий конструкт педагогической работы с музыкально одаренными учащимися // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2013. №3 С. 62–69.
74. Тараканова Н.Э. Развитие эйфорической мотивации как путь раскрытия музыкальной одаренности детей и подростков // Как учить музыке

- одаренных детей / Сост. Е.В. Ключникова. М.: Классика-XXI в., 2010. С. 158–171.
75. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 120 с.
76. Торопова А.В. Homo-musicus в зеркале музыкально-психологической и музыкально-педагогической антропологии. М.: Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. 288 с.
77. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования Учебное пособие. М.: «ГРАФ-ПРЕСС», 2008. 200 с.
78. Торопова А.В. Мотивация к занятиям искусством, и проблема ее развития // Развитие личности. 2011. №2. С. 116–122.
79. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 94–105.
80. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии. Учебное пособие. М.: Директ-медиа, 2014. 240 с.
81. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.: Международ. пед. академия. 1994. 638 с.
82. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций // Научные труды МосГУ. 2005. Вып. 46. С. 35–48.
83. Фризен М.А. Психологическое содержание подросткового возраста: специфика личностного развития и проектирование образовательной среды // Вестник Камчатской региональной ассоциации Учебно-научный центр (КРАУНЦ) Гуманитарные науки. 2014. №2 (24). С. 12–20.
84. Харжевская А.А. Психолого-педагогические особенности развития детей с музыкальными склонностями в условиях дополнительного музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2015 № 2. С. 85–103.
85. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 620 с.

86. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Альпина Нон-фикш, 2011. 464 с.
87. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1991. 188 с.
88. Чирков В.И. Самодетерминация, и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132.
89. Чуканова Т.В., Черная Е.В. Проблема мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов в конце XX века // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-2. С. 276–278.
90. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008. 296 с.
91. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
92. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.
93. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение. 1969. 317 с.
94. Csikszentmihalyi M., Nakamura J. The construction of meaning through vital engagement // Flourishing: Positive psychology and the life well lived / Ed. by C.L.M. Keyes, J. Haidt. Washington, DC: APA, 2003. P. 83–104.
95. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. 180 p.
96. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. N 49. P. 182–185.
97. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. N 68. P. 653–663.

98. Hennig W. Lernmotive bei Schülern. Psychologische Beiträge. Berlin, 1978. P. 28–31.
99. Rosenfeld G. Theorie und Praxis Lernmotivation. Berlin, 1973. 144 p.
100. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. N 1.P. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Опросник «Шкала академической мотивации»

Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н.Осина

*Инструкция:* Пожалуйста, внимательно прочитай каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажи ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что ты думаешь о причинах твоего обучения в музыкальной школе.

1	2	3	4	5
совсем не соответствует	скорее не соответствует	ничто среднее	скорее соответствует	вполне соответствует

#### Почему ты посещаешь музыкальную школу?

№	Утверждение					
1	Мне интересно учиться.	1	2	3	4	5
2	Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.	1	2	3	4	5
3	Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.	1	2	3	4	5
4	Потому что я хочу доказать самому (ой) себе, что я способен (а) успешно учиться в музыкальной школе.	1	2	3	4	5
5	Потому что мне стыдно плохо учиться в музыкальной школе.	1	2	3	4	5
6	У меня нет другого выбора, так как в музыкальной школе посещаемость отмечается.	1	2	3	4	5
7	Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.	1	2	3	4	5
8	Мне нравится учиться, потому что это интересно.	1	2	3	4	5
9	Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.	1	2	3	4	5
10	Учеба дает мне возможность почувствовать удовлетворенность в моем совершенствовании.	1	2	3	4	5
11	Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.	1	2	3	4	5
12	Потому что совесть заставляет меня учиться.	1	2	3	4	5
13	Чтобы избежать проблем с учителями в музыкальной школе и начальством на экзаменах.	1	2	3	4	5
14	Раньше я понимал (а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.	1	2	3	4	5
15	Мне просто нравится учиться и узнавать новое.	1	2	3	4	5
16	Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.	1	2	3	4	5
17	Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учебе.	1	2	3	4	5
18	Чтобы доказать самому (ой) себе, что я умный человек.	1	2	3	4	5
19	Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.	1	2	3	4	5



20	Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.	1	2	3	4	5
21	Ходить-то я хожу, но не уверен (а), что мне это действительно надо.	1	2	3	4	5
22	Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.	1	2	3	4	5
23	Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным (ой).	1	2	3	4	5
24	Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания.	1	2	3	4	5
25	Потому что я хочу доказать самому себе, что я могу быть успешным (ой) в учебе.	1	2	3	4	5
26	Потому что, учась в музыкальной школе, я должен посещать занятия и учиться	1	2	3	4	5
27	У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.	1	2	3	4	5
28	Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.	1	2	3	4	5

#### Обработка результатов

*Ключ:*

Познавательная мотивация – пп. 1, 8, 15, 22.

Мотивация достижения – пп. 2,9, 16, 23.

Мотивация саморазвития – пп. 3, 10, 17, 24.

Мотивация самоуважения – пп.4, 11, 18, 25.

Интроецированная мотивация – пп. 5, 12, 19, 26.

Экстернальная мотивация – пп. 6, 13, 20, 27.

Амотивация – пп. 7, 14, 21, 28.

Диагностика переживаний в деятельности Д.А. Леонтьева

Ответь, пожалуйста, на вопросы по поводу своей учебы в музыкальной школе, где  
1 – минимальный балл, 6 – максимальный

№	Утверждения	Баллы					
		1	2	3	4	5	6
1	Это занятие доставляет мне удовольствие	1	2	3	4	5	6
2	Я знаю, ради чего я это делаю	1	2	3	4	5	6
3	Делая это, я испытываю радость	1	2	3	4	5	6
4	Мне приходится постараться, чтобы сделать то, что нужно	1	2	3	4	5	6
5	Во время этого я не испытываю никаких чувств	1	2	3	4	5	6
6	Занимаясь этим, я прилагаю немало сил	1	2	3	4	5	6
7	Я наслаждаюсь этим занятием	1	2	3	4	5	6
8	Мне скучно этим заниматься	1	2	3	4	5	6
9	То, что я делаю, наполнено для меня смыслом	1	2	3	4	5	6
10	Это дело требует от меня напряжения	1	2	3	4	5	6
11	В это время я ощущаю пустоту	1	2	3	4	5	6
12	Это занятие связано с тем, что для меня важно	1	2	3	4	5	6

Обработка результатов:

Показатель переживания удовольствия – средний балл по пунктам 1, 3, 7.

Показатель переживания смысла – средний балл по пунктам 2, 9, 12.

Показатель переживания усилия – средний балл по пунктам 4, 6, 10.

Показатель переживания пустоты – средний балл по пунктам 5, 8, 11.

Баллы по каждой шкале суммируются и делятся на 3.

Уровни	Баллы
Высокий	6–5
Средний	4,5–3,5
Низкий	меньше 3,5

Опросник

«Шкала психологического благополучия детей в возрасте 8–12 лет (PWB)» S.J. Oprea,

М. Vuijzen, E.A. van Reijmersdal в адаптации Д.В. Лубовского, Н.С. Миловой

Вопросы

№	Утверждения	почти никогда	иногда	часто	почти всегда
1	Ты сам выбираешь, что делать после учебных занятий?	1	2	3	4
2	Ты сам выбираешь, чем заняться в выходные?	1	2	3	4
3	Ты сам выбираешь, что будешь есть на ужин?	1	2	3	4
4	Ты сам выбираешь, какую одежду покупать?	1	2	3	4
5	Ты сам выбираешь, когда смотреть телевизор?	1	2	3	4
6	Ты сам выбираешь, когда использовать компьютер?	1	2	3	4
7	Ты сам выбираешь, когда делать домашнее задание?	1	2	3	4
8	Ты любишь заниматься новыми видами деятельности?	1	2	3	4
9	Тебе нравится изучать что-то новое?	1	2	3	4
10	Тебе нравится, когда у тебя появляется новая вещь?	1	2	3	4
11	Тебе нравится встречаться с новыми людьми?	1	2	3	4
12	Тебе нравится посещать новые места?	1	2	3	4
13	Ты думаешь о том, кем хочешь стать, когда вырастешь?	1	2	3	4
14	Ты думаешь о том, где хочешь жить в будущем?	1	2	3	4
15	Ты думаешь о высшем образовании?	1	2	3	4
16	Ты прилагаешь все усилия в учебе?	1	2	3	4
17	Ты сохраняешь свои карманные деньги?	1	2	3	4
18	Ты гордишься собой?	1	2	3	4
19	Чувствуешь ли ты уверенность в своих силах?	1	2	3	4
20	Ты нравишься себе?	1	2	3	4
21	Ты доволен собой?	1	2	3	4
22	Тебе нравится, кто ты?	1	2	3	4
23	Ты сам делаешь выбор?	1	2	3	4
24	Ты спрашиваешь мнение своих родителей?	1	2	3	4
25	Ты просишь своих родителей о помощи?	1	2	3	4
26	Ты делаешь что-то без родителей?	1	2	3	4
27	Ты высказываешь свое мнение о чем-то?	1	2	3	4
28	Ты развлекаешься с друзьями?	1	2	3	4
29	Ты ревнуешь своих друзей?	1	2	3	4
30	Ты споришь с друзьями?	1	2	3	4
31	Можешь ли ты доверять своим друзьям?	1	2	3	4
32	Ты помогаешь своим друзьям?	1	2	3	4
33	Ты веселишься с родителями?	1	2	3	4

34	Ревнуешь ли ты своих родителей?	1	2	3	4
35	Ты споришь с родителями?	1	2	3	4
36	Можешь ли ты доверять своим родителям?	1	2	3	4
37	Ты помогаешь своим родителям?	1	2	3	4

### Шкалы

Взаимодействие с окружающей средой – сумма баллов по пунктам опроса 1–7.

Максимальный балл – 28.

Личностный рост – сумма баллов по пунктам опроса 8–12. Максимальный балл – 20.

Жизненные цели – сумма баллов по пунктам опроса 13–17. Максимальный балл – 20.

Самопринятие – сумма баллов по пунктам опроса 18–22. Максимальный балл – 20.

Самостоятельность – сумма баллов по пунктам опроса 23–27. Максимальный балл – 20.

Позитивные отношения с другими – сумма баллов по пунктам опроса 28–37.

Максимальный балл – 40.