

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

ТОДОЯКОВА ДИАНА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПОВЫШЕНИЕ АВТОНОМНОЙ МОТИВАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**

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.

21.05.2024

Руководитель

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

21.05.2024

Обучающийся

Тодоякова Д.С.

21.05.2024

Дата защиты

21.06.2024

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПУТЕМ ПОВЫШЕНИЯ АВТОНОМНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	7
1.1. Проблема ответственности в психологии	7
1.2. Личностная ответственность и условия ее развития у старшеклассников	19
1.3. Классические и современные теории мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях	29
1.4. Условия повышения автономной мотивации	39
Выводы по Главе 1	47
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ АВТОНОМНОЙ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	50
2.1. Соотношение автономной мотивации и личностной ответственности старшеклассников	50
2.2. Содержание программы мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации	67
2.3. Оценка изменений личностной ответственности после—реализации программы.....	76
Выводы по Главе 2.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	90
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	93
Приложения	99

ВВЕДЕНИЕ

В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) [1] особое внимание уделено формированию ответственности обучающихся, которая способствует осознанию человеком последствий своих действий, принятию обоснованных решений, преодолению трудностей и достижению целей.

Период раннего юношеского возраста играет ключевую роль в формировании ответственности, так как в этот период обучающиеся сталкиваются с задачами, определяющими их будущее: они выбирают жизненные цели и направление своего развития как личности и профессионала. Возрастание самостоятельности и обеспечение возможности принятия решений в этот период задают траекторию всей последующей жизни, и именно способность и готовность делать выбор, отвечать за последствия и результаты деятельности, самодетерминация, способность соотносить внешние требования и собственные возможности, связаны с развитием личностной ответственности.

Развитие ответственности невозможно без развития самостоятельности и свободы в выборе. В практической педагогической деятельности поддержке инициативы и автономии обучающихся в учебной деятельности чаще всего не уделяется внимание. Исследования показывают, что педагоги часто опираются на стереотипы, считая учащихся не способными к самостоятельности. Кроме того, педагоги ценят послушание обучающихся больше, чем их самостоятельность.

Возникающее противоречие между возросшей потребностью общества в формировании ответственной личности, способной выстраивать приоритеты, принимать решения, быть самостоятельным, целеустремленным, и недостаточным вниманием в педагогической практике условиям развития личностной ответственности определило практическую актуальность исследования.

Исследованием ответственности занимались как отечественные (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, К. Муздыбаев, В.П. Прядин, С.Л. Рубинштейн и др.), так и зарубежные исследователи (К. Роджерс, Дж. Роттер, В. Франкл, Э. Фромм, К. Хелкама и др.). В научных трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Дементий и др. ответственность рассматривается как интегральное свойство личности, проявляющаяся в осознанном, целенаправленном, инициативном, самостоятельном и социально позитивном поведении. Успешность деятельности и гарантированность достижения результатов деятельности своими силами, с учетом неожиданных трудностей во многом определяется развитостью различных компонентов ответственности.

Многочисленность и разнообразие проявления признаков ответственности связывают с ценностно-смысловой организацией действий, осознанной саморегуляцией, которые приводят к самоизменению и изменению окружающей действительности посредством преобразующей деятельности. Возникает вопрос, связанный с природой побудительных сил ответственности, обеспечивающих стремление личности к преодолению трудностей, саморазвитию с одной стороны, а с другой осознанием смыслов деятельности. Поведение, побуждаемое самой личностью в соответствии с собственными ценностями, целями обозначается как самодетерминированное и рассматривается через структуру мотивации как автономное. Автономная мотивация является проявлением как человека осуществляющего свободный выбор по отношению к влияниям внешней среды во взаимосвязи с внутренними характеристиками человека, связанными с осмыслением, способностью к осознанной регуляции своей жизни.

Пытаясь ответить на вопрос о том, что может являться условием развития личностной ответственности, мы пришли к теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, которая нацелена на определение факторов, запускающих собственную целенаправленную активность человека. Схожесть изучаемых феноменов кроется в переходе регуляции

активности извне вовнутрь, когда выполнение деятельности происходит из внутренних убеждений и ценностей, а также степенью присвоения необходимости, отражающей то, насколько человек воспринимает внешние требования как личностно значимые.

Цель исследования: определить изменения личностной ответственности старшеклассников в результате повышения автономной мотивации обучающихся.

Объект исследования: личностная ответственность старшеклассников.

Предмет исследования: автономная мотивация как условие развития личностной ответственности старшеклассников.

Гипотеза исследования: повышение автономной мотивации через актуализацию собственных ценностей и осознание значимости собственного выбора, освоение обучающимися приемов постановки целей, развитие рефлексии, настойчивости, оптимистического мышления будет способствовать развитию личностной ответственности.

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

1. Рассмотреть подходы к изучению ответственности в психологии и выделить характеристики личностной ответственности.
2. Раскрыть содержание и понятие автономной мотивации и описать условия ее повышения.
3. Провести эмпирическое исследование личностной ответственности и автономной мотивации старшеклассников.
4. Разработать программу мероприятий повышения автономной мотивации старшеклассников.
5. Оценить изменения личностной ответственности в результате повышения автономной мотивации.

Для достижения цели были использованы следующие **методы и методики исследования:**

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

Эмпирические: опросные методы (опросник «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; опросник «Ответственное поведение» Л.И. Дементий в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой).

Методы обобщения данных и интерпретации: количественное описание средних значений, анализ выраженности через сопоставление процентных долей, корреляционный анализ Спирмена, критерий сравнения Т Вилкоксона.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– труды по изучению ответственности как свойства личности (В.П. Прядеин, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Дементий, и др.), а также структуры ответственности (В.П. Прядеин, Г. Гревцева, Л.И. Дементий и др.);

– теория самодетерминации (Э. Деси и Р. Райан, Т.О. Гордеева).

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение Красноярского края.

Выборка исследования: обучающиеся 16–17 лет в количестве 37 человек, из которых 22 девушки и 15 юношей.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для повышения автономной мотивации, самостоятельности и целеустремленности педагогами, психологами и другими специалистами.

Структура работы: работа состоит из введения, основной части, включающей в себя две главы, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПУТЕМ ПОВЫШЕНИЯ АВТОНОМНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ

1.1. Проблема ответственности в психологии

Понятие «ответственность» рассматривается в различных научных дисциплинах, включая философию, социологию, педагогику, психологию и др. Ответственность связывалась с выполнением обязанностей, исполнением долга и необходимостью отчитываться за свои действия, то есть она обсуждалась как внешний механизм контроля поведения человека. Акцент в понимании ответственности изменился: она стала рассматриваться как форма внутреннего самоконтроля. То есть со временем понятие ответственности эволюционировало от внешнего к внутреннему, от контроля к самоконтролю, и стало приобретать более глубокие личностные значения.

Многие исследователи считают ответственность необходимым атрибутом зрелого поступка и связывают понятие с основным фактором организации жизнедеятельности, обуславливающим успешность любого вида деятельности. Психология определяет ответственность как одно из сложных явлений в структуре личности из-за связи с моральными, идеологическими, эмоциональными, поведенческими аспектами личности.

Идея о человеке несущим ответственность за свое существование в мире и обладающим свободой выбора является ключевой в трудах таких мыслителей, как М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, С. Кьеркегора. Их взгляды оказали значительное влияние на формирование экзистенциальной и гуманистической психологии.

Ф. Ницше стал одним из первых мыслителей, обратившихся к ответственности. Согласно его взглядам, истинная свобода достигается только, когда индивид признает свою ответственность за действия, как в личном отношении, так и в контексте общечеловеческих ценностей [40]. Подобная идея представлена и в рассуждениях Ж.-П. Сартра, который писал

о том, что когда человек приходит в мир, в нем ничего предзаданного, что означает то, что человек – творец судьбы, его сущность формируется через собственные решения и поступки, которые являются проявлением его воли и выбора [47]. Таким образом, во взглядах Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра подчеркивается, что ответственность человека проявляется в осознании себя как создателя своего жизненного сценария.

Представители экзистенциальной психологии также отмечают важность признания ответственности за свое существование. И. Ялом, один из представителей этого направления, утверждает, что быть ответственным – значит быть создателем своего жизненного пути. Это предполагает готовность полностью принять на себя ответственность за свою жизнь и все, что в ней происходит [64]. Таким образом, ответственность в экзистенциальном понимании означает, что различные аспекты жизни, наши реакции, выбор и отношение к происходящему, контролируемое нами и признание вклада в собственный опыт.

В. Франкл утверждает, что ответственность – это осознание богатства выбора перед лицом жизненных перекрестков и признание того, что среди множества путей воплощается лишь один, оставляя другие как нереализованные возможности. То есть в понимании ответственности особый акцент автор уделяет осуществлению выбора, который пронизывает каждодневные задачи [45]. Это понимание придает каждому решению человека вес и значимость.

Э. Фромм, выдающийся психоаналитик и философ, рассматривал ответственность в контексте принятия решения. Автор считал, что способность человека к самоанализу и пониманию внешних и внутренних факторов, влияющих на его выбор, являются фундаментальной основой для осуществления выбора и ответственности. По мнению Э. Фромма, только через глубокое осознание происходящих с человеком событий он может стать автором своей жизни. Это осознание позволяет не только видеть

различные возможности перед собой, но и выбрать те действия, которые наилучшим образом отражают его истинные желания и ценности [53].

Таким образом, представители экзистенциальной психологии понимают ответственность как способность человека осуществлять осознанный выбор и признавать собственное авторство жизни. Человек несет ответственность за собственную жизнь в целом, а не единичные поступки. В тоже время, чтобы осуществить осознанный выбор необходимо понимать последствия того или иного решения, что является важным в управлении собственной жизнью.

Основоположник гуманистической психологии А. Маслоу также акцентирует внимание на том, что необходимо принимать ответственность за свои действия и осуществлять поиски в себе, что является ключевыми аспектами достижения самоактуализации [32]. Принятие ответственности позволяет человеку реализовать свои таланты, способности и возможности. Следовательно, ответственность также является фактором, формирующим личность.

Д.А. Леонтьев определяет ответственность как осознание своей способности выступать причиной изменений, а также быть и противодействием изменениям в существующей действительности, сознательное управление этой способностью. Это осознание управления своими действиями Д.А. Леонтьев видит как основу для саморегуляции и произвольной активности, что является ключевым отличием зрелой личности, которая осознает свои действия и их последствия, связывает их с личностными ценностями и целями и таким образом формирует уникальный жизненный путь. Это ведет к более осмысленной и наполненной жизни, где каждый выбор и действие отражает глубину личности и ее стремление к самореализации [27].

А.А. Реан утверждал, что ответственность присуща «зрелым поступкам», то есть по наличию или отсутствию ответственности можно судить о зрелости и сформированности личности в целом. По мнению автора,

ответственность проявляется только в контексте деятельности [45]. Ответственность развивается в условиях свободы выбора, когда ребенок начинает осознавать свои вклады в ситуацию и отвечать за них, поэтому одновременно с ответственностью формируется автономность личности.

Ф. Перлз считает, что для полноценного здорового функционирования личности, необходимо развитие личностной ответственности. К. Роджерс разделял положение о том, что чтобы личности прийти к разрешению проблем, ему необходимо осознать личностную ответственность за происходящие в его жизни перемены [20].

Для гуманистической психологии характерно рассмотрение ответственности в структуре личностной зрелости. Осознание ответственности за события в своей жизни признается большинством представителей гуманистической психологии необходимым условием для оптимального функционирования личности.

В.П. Прядеин с позиции структурного подхода рассматривает ответственность как системное качество личности, которое определяет гарантию субъекта в достижении жизненного результата на основе независимых решений [43].

И.С. Кон понимает ответственность как качество, которое развивается на протяжении всей жизни человека. Он подчеркивал, что ответственность формируется в процессе деятельности и изменяется под влиянием множества факторов, таких как возраст, стиль жизни, локус контроля и другие социальные и психологические условия. Автор подчеркивает, что ответственность является динамическим и изменчивым качеством, что позволяет личности адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Это качество позволяет человеку осознавать свои действия и их последствия, а также принимать на себя обязательства и отвечать за свои поступки [39].

На основе анализа различных подходов к пониманию ответственности в психологии вытекает понимание, что ответственность – это многоаспектное

явление, которое может рассматриваться как через объективные факторы, так и субъективные. Ответственность включает в себя не только внешние последствия поступков и поведения, но и внутреннюю способность человека осознавать и принимать последствия, а также готовность к самостоятельному выбору и инициированию изменений в своей жизни.

Б.Ф. Ломов, изучая проблему ответственности, подчеркивал, что поступок личности несет в себе двойное значение: он значим как для самого индивида, так и для общества, поскольку каждое действие индивида вызывает реакцию у других людей. Автор отмечает, что прогнозирование последствий своих действий и осознание возможных реакций других людей является ключевым аспектом ответственного поведения, требующее от личности не только способности к самоанализу и саморегуляции, но и умение учитывать социальные контексты и потенциальные последствия своих поступков для других [42]. Из этого следует, что появление ответственности за будущее является результатом способности субъекта осознавать личностную ответственность за осуществление своих обязанностей и предвидение последствий собственных действий для себя и для других. Таким образом, возникает некий «объем ответственности», который отражает степень, в которой человек осознает и принимает на себя ответственность за свои действия и их последствия. Осознание того, что действия влияют на будущее как собственное, так и других. Ряд исследований конкретизирует и выделяет следующие виды и понятия ответственности: личная ответственность, социальная ответственность и личностная ответственность [15; 38; 67].

Понятие личной ответственности вводит С. Шварц. В понимании автора «Степень личной ответственности – это чувство определенной возможности контролировать совершение действия и его исход» [67, с. 353]. Также автор вводит понятие диффузной ответственности, означающее снижение качества или уровня проявления ответственности из-за влияния внешних факторов. Иными словами, личная ответственность подразумевает

осознание индивидом последствий своих действий для себя, включая как достижение личных целей, так и возможные негативные исходы.

К. Муздыбаев определяет социальную ответственность как качество личности придерживаться социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность отдавать отчет за свои действия. Отчужденность от социальных норм и неспособность находить смысл в своем существовании могут привести к ослаблению социальной ответственности и активности личности. Это может иметь негативные последствия как для индивида, так и для общества в целом [38]. Исходя из такого определения ответственности, можно заметить, что социальная ответственность расширяет концепцию личной ответственности, включая в себя понимание того, что действия индивида имеют последствия для других людей, социальное благополучие и его устойчивое развитие.

Понятие личностной ответственности отражено в субъектном подходе в работах таких исследователей как С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский и др. С.Л. Рубинштейн подчеркивает важность ответственности личности на всех этапах принятия решения – от планирования до реализации. Такое понимание подчеркивает активную роль личности в формировании своей жизни, необходимости осознанного выбора и ответственности за его последствия. Ключевыми характеристиками личности выступают активность и деятельность, в которых проявляется ответственность. Осуществляя деятельность, личность несет ответственность не только за непосредственные действия, но и за процесс их планирования, что ведет к более осмысленному и целенаправленному жизненному пути [46].

Продолжая идеи С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханова отмечает, что ответственность проявляется в присвоении личностью необходимости, в которой акцент ставится на добровольности этого присвоения. Присвоение ответственности личностью достигается тогда, когда есть согласование между необходимостью и потребностями, что приводит к проявлению

инициативы, как высшем уровне развития ответственности. Тем самым ответственное поведение не является просто выполнением обязанностей, но также включает в себя учет личных устремлений и потребностей.

К.А. Абульханова разводит формальную и личностную ответственность. Формальная (исполнительская) ответственность подавляет инициативу и ставит личность в зависимость от внешних факторов (руководства, команды, исполнение правил), лишая ее качества субъекта деятельности. Таким образом, при не развитой ответственности, необходимость становится навязанной по отношению к желаемому, а, следовательно в какой-то степени принудительной, ограничивающей инициативу субъекта.

Личностная ответственность определяется как гарантирование личностью достижение результата, осуществление необходимого даже при непредвиденных субъектом трудностях, неожиданностях. Такое определение ответственности определяет необходимость и всю связанную с ней цепочку действий, ситуаций и последствий как объективно независимых от личности, но принимаемых им на себя и присваиваемых [2].

Мы разделяем точку зрения автора о том, что исполнительный человек сделает столько, сколько было предписано, ответственный же человек берет на себя решение задач в целом, а не за ее отдельные компоненты.

Л.И. Дементий, вслед за С.Л. Рубинштейном, К.А. Альбухановой, считает, что ответственность приобретает личностной свойство, когда она соответствует потребностям субъекта и не вызывает внутренних противоречий, способна к самостоятельному выбору, самодетерминации, саморазвитию, разрешению противоречий и трудностей. Это понимание отражает суть, что ответственность становится частью личности, когда она принимает добровольно обязательства. Ответственность также является ресурсом личности, который позволяет человеку вести полноценную жизнь, обладать свободой в различных ее проявлениях, что ведет к достижению личностной зрелости и интегрированности. Это подразумевает, что

ответственность не только формирует личность, но и является ключевым элементом для достижения личностного роста и развития [15].

Согласно анализу работ авторов субъектного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульхановой, Л.И. Дементий) ответственность является интегральным психическим свойством, которое присуще каждому индивиду и становится личностным качеством, когда соответствует внутренним потребностям и не вызывает конфликтов внутри личности.

Выделим характеристики личностной ответственности, исходя их проведенного анализа литературы: 1) признание авторства; 2) совершение выбора, согласуя собственные потребности с необходимостью; 3) прогнозирование последствий выбора; 4) осознание ситуации, требующей выбор; 5) принятие последствий выбора; 6) механизм преодоления жизненных трудностей.

Выделенные характеристики личностной ответственности во многом совпадают с выделенными в исследовании Л.И. Дементий основными параметрами ответственного поведения такими как: 1) временное обеспечение деятельности; 2) качественное выполнение деятельности; 3) способность предвидеть результаты собственных действий и последствий поступков; 4) готовность преодолевать возникающие в процессе деятельности трудности; 5) доведение деятельности до получения результата; 6) самостоятельность взятия обязательств выполнения деятельности; 7) готовность прийти на помощь другому человеку [17].

Автор определяет, что разное сочетание параметров характерно либо ситуативной ответственности, либо устойчивому свойству личности. Являясь устойчивым личностным свойством, ответственность субъекта определяет не только реализацию задач, но и его готовность и способность отвечать за себя, свои поступки и результаты.

Отсутствие осознания собственного выбора может привести к тому, что человек не будет чувствовать необходимость предвидеть последствия своих действий, потому что он не считает, что выбор был сделан им

самостоятельно. Если человек считает, что его действия определяются внешними факторами, он может не чувствовать полной ответственности за исход.

Способность предвидеть результаты собственных действий и последствий поступков приводит к рассмотрению концепции «локуса контроля» Дж. Роттером, описывающую свойство личности приписывать произошедшие с ним события внешним или внутренним факторам и «каузальной атрибуции» Ф. Хайдера. Авторы различают два типа ответственности: ответственность первого типа (интернальность); ответственность второго типа (экстернальность). Интернальная личность считает ответственной за все происходящее с ней в жизни саму себя. Экстернальная личность связана с ситуацией, когда человек склонен считать ответственным за все происходящее с ним в жизни либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию, случай, то есть ответственность за неудачи и успехи возлагается на родителей, учителей [66]. Отказ признавать собственное авторство и принимать последствия выбора являются одними из способов избежать личностной ответственности.

В большинстве исследований, изучающих психологические аспекты ответственности, выделяются несколько компонентов: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный и поведенческий [6; 50; 43].

Когнитивный компонент ответственности связан с осознанием человеком социальных норм, включая правовые и моральные, а также предвидение последствий своих действий.

Эмоционально-волевой компонент включает в себя чувство долга, эмоциональное переживание ответственных дел, проявление волевых усилий при достижении цели.

Мотивационный компонент ответственности характеризуется как осознание целей и ценностей, значимых при осуществлении деятельности.

В исследовании учитывались следующие компоненты ответственности, выделенные Л.И. Дементий, поскольку на основе данных компонентов

ответственности автором был разработан опросник «Ответственное поведение»:

1) Когнитивный компонент, характеризующий понимание и осознание личностью ответственности за процесс, результат и последствия ее деятельности и жизни, реализуемой в определенных условиях.

2) Эмоциональный компонент отражает чувства и эмоции, которые сопровождают действия и проявления ответственности, то есть степень удовлетворения в зависимости от того, какие решения принимаются и как они влияют на самочувствие. Данный компонент формирует мотивацию к принятию / непринятию ответственности за задачу, действия и т.п., которые проявляются в отношении личности к новым обязанностям, трудностям, качеству деятельности в целом.

3) Поведенчески-результативный компонент характеризует способность оценивать и анализировать результаты, отношение к своим действиям, особенности исполнения и выполнения деятельности. Проявление данного компонента операционализируется в готовности идти на риск, преодолении трудностей, самостоятельности, зависимости или независимости от внешних обстоятельств при достижении результата.

Данные компоненты позволяют проанализировать развитие ответственности, ее направленность, частоту проявления в поведении личности и саморегуляцию в обеспечении ответственности. Степень, в которой упомянутые компоненты проявляются в поведении человека, определяют, рассматривается ли личность как устойчивое качество личности или как характеристика, зависящая от конкретной ситуации [15].

Л.И. Дементий выделила типы ответственности на основе вышеупомянутых компонентов ответственности. Полярные типы: оптимальный и ситуативный. Сочетание этих компонентов находит выражение в выделенных промежуточных типах: исполнительский, функциональный, эгоистический.

При оптимальном типе ответственность характеризуется наличием дифференцированных представлений о собственной ответственности, устойчивым проявлением интернальности в ситуациях ответственных действий, способностью принимать ответственность за планируемые, совершающиеся и уже совершившиеся события. Имеет четкое представление о результате и последствиях поступков, готов преодолевать трудности. Удовлетворен результатами своей деятельности. Добровольно принимает новые обязанности, если видит в них смысл и соответствуют их интересам, выполняет обещания (но дающиеся неохотно); проявляют самостоятельность, самокритичность в процессе выполнения деятельности и заинтересованность.

Исполнительский тип ответственности характеризуется осознанием только ближайших последствий своего поведения, при этом не прогнозируют последствия своих действий, обобщенными представлениями о сущности ответственности, ситуативным проявлением интернальности и экстернальности в ситуациях принятия ответственности, способностью оценить свою роль в уже совершившихся событиях. Трудности стимулируют отказ от выполнения деятельности; не испытывают удовлетворения от выполнения деятельности. Принимает новые обязанности, если они значимы для него, и отказывается, если выполнение их требует самостоятельности в принятии решений и рисков. Люди с таким типом могут быть ответственны перед другими, но не перед собой.

Функциональный тип – характерной чертой которого является действие строго по образцу. Результат деятельности видит смутно и может отказаться от самостоятельности; при возникновении трудностей отказывается от выполнения деятельности. Придерживается сроков при выполнении работы, проявляет добровольность и активность в выполнении деятельности и ее удовлетворенностью, при условии видения готового образца действий. Часто обращается за помощью. Данный тип убежден, что несет ответственность только за то, что сделано самостоятельно.

Эгоистический тип – имеет противоречивое сочетание параметров ответственности. Он характеризуется добровольностью выполнения работы; четким представлением результатов труда; преодолением препятствий при выполнении деятельности; но при невыполнении обещаний наблюдается отсутствие отрицательных эмоций; также характерно низкое качество продукта деятельности и несоблюдение временных рамок. Не готов оказывать помощь другим, но в любом случае удовлетворен полученным результатом. Характерны такие параметры как: большое значение последствий собственных поступков, результатов собственной деятельности, влияющих на собственную жизнь.

Ситуативная ответственность характеризуется стремлением не брать ответственность на себя, неспособностью проанализировать свои поступки и их последствия, недифференцированными представлениями о сущности ответственности как личностного качества. При этом возможно формирование безответственности, обусловленной отсутствием внутренней системы ценностей и страхом ответственности. Характерно отсутствие интереса к деятельности и не выполнение обещаний, которые охотно раздаются; при возникновении трудностей отказываются от планов. Данный тип стремится прогнозировать результаты деятельности и анализировать последствия своих поступков, испытывают отрицательные эмоции при невыполнении обещаний. Для подобного типа характерна ориентация на других людей, через осознания значимости последствий своих поступков, влияющих на других людей [16].

Л.И. Дементий отмечает, что определяющими факторами ответственности являются независимость, уверенность в себе, локус контроля, мотивация к достижению и уровень притязаний. Ответственность связана с самосознанием, характером, мотивацией. Таким образом, подчеркивается идея о личностной основе ответственности, которая показывает степень личностной ответственности, исходя из присвоения ею необходимости и реализации собственных намерений.

Большинство исследователей разделяет точку зрения о том, что принятие и осознание личностной ответственности способствует эффективному функционированию. Личностная ответственность определяет способность человека принимать решения, осуществлять контроль над своими поступками.

1.2. Личностная ответственность и условия ее развития у старшекласников

В субъектном подходе личностная ответственность обеспечивает успешность и конструктивность человека в ситуациях жизнедеятельности, которые необходимы для личности и объективно имеются условия для ее реализации. В таком понимании личностная ответственность характеризуется тем, что субъект готов справляться с жизненными трудностями и противоречиями, не боится вызовов, и ответственность является не только механизмом преодоления возникающих ситуаций, но и личностным ресурсом, благодаря которому у субъекта есть возможность для полноценного существования, свободных проявлений, целеустремленности [16].

Проявление ответственности может быть обусловлено не только личностными причинами, но и ситуационными. Если ответственное поведение личности проявляется ситуативно (избирательно), для него характерно случайное принятие необходимости, ситуативный выбор способов выживания, от чего повышается ощущение неопределенности жизни, переживание ее неуспешности и непосильности [16].

На данный момент исследователи феномена ответственности не пришли к единому мнению по поводу сензитивных периодов развития ответственности. Авторы расходятся во мнениях: от старшего дошкольного возраста (В.С. Мухина, В.А. Горбачева, З.Н. Борисова) до студенческого возраста (К.А. Абульханова).

Наиболее сензитивным периодом в плане становления и развития ответственности является ранний юношеский возраст [34]. Этот период жизни является важным для формирования личности и ценностных ориентаций, которые будут определять поведение человека в будущем.

Э. Эриксон считает, что юность является этапом ролевого моратория, которая проявляется в увеличении диапазона применения возможных ролей, из-за чего может сложиться «размытая идентичность» или «зрелая идентичность». Размытая идентичность проявляется в том, что человек отказывается от активного выбора и самоопределения. Зрелая идентичность характеризуется достижением осознания и принятия себя, своих ценностей и ролей в обществе, принятие ответственности и готовности к построению отношений с окружающим миром на основе стабильных и устойчивых личностных оснований [24].

Юность – это период, который находится между подростничеством и взрослостью, несущий в себе множество важных вопросов и вызовов. В этот период человек начинает задумываться о своем месте в жизни, своих способностях и призвании.

Именно в этот период складывается целостное представление о своем взрослом облике, начинается выработка собственного личностного стиля и оттачивание собственного социального образа. В своих трудах В.П. Прядеин соотносит сензитивный период развития ответственности с кризисами так, например: 15–17 лет он связывает с тем, что этот период человек сталкивается с выбором жизненного пути и профессиональным самоопределением. Ведущей деятельностью в данном периоде является профессиональное самоопределение, поступление в вуз и реализация себя в дальнейшем в выбранной сфере [43].

А.Н. Леонтьев, обращает внимание на важность ранней юношеской сензитивности для формирования чувства ответственности. Он выделяет элементы социально-полезной деятельности, которая побуждает старшеклассников выражать себя через участие в оцениваемых

общественных делах. Личностная ответственность за выполнение порученного задания выступает мотивом, позволяющим удовлетворить потребность старшеклассника выразить себя в общественной среде [24]. Так, например, юноша включается в волонтерские движения, разрабатывает социально-значимые проекты, участвует в общественных объединениях и т.д., то есть через общественную жизнь ответственность в данном случае принимает личностную окраску.

В тоже время в юности обостряется потребность к ограждению своего уникального мира от вторжения других людей, чтобы защитить свою индивидуальность, через рефлексию укрепить свою личность, сохранить индивидуальность, реализовать свои притязания на признание. Старшеклассник ищет подтверждения своей личности в различных ситуациях, таких как споры и принятие решений.

Важнейшим новообразованием раннего юношеского возраста является самоопределение. Самоопределение подростков проявляется в реализации намеченных планов, утверждении собственного стиля жизни и профессиональном самоопределении. Каждый шаг требует ответственности за принятое решение.

В исследованиях Л.И. Дементий было установлено, что ответственность играет ключевую роль в формировании стремления к самостоятельности и успешности и целостности как в деятельности, так и в межличностных отношениях. Принятие ответственности не только способствует достижению поставленных целей, но и обеспечивает особый подход к достижению с использованием собственных усилий, с учетом возможных трудностей и внешних обстоятельств [16].

В течение жизни человека ответственность проходит путь от исполнительности до осознания смысла собственного выбора и поведения. Этот процесс происходит, когда на начальном этапе развития ответственность проявляется в выполнении поручений или следовании указаний. Так, в дошкольном возрасте ребенок усваивает социальные нормы

и навыки. Ребенок начинает разграничивать что есть «хорошо», что есть «плохо», соблюдать определенные правила в играх и отношениях со сверстниками, выполнять поручения. По мере усложнения поручения возникает необходимость выстраивать ответственное поведение с большим количеством людей, в том числе взрослых, происходит расширение возможностей выбора поведения в открытом социуме. Однако все эти накопления и усложнения происходят в сфере личной ответственности.

Развитие ответственности в юношеском возрасте в отличие от подросткового характеризуется развитием личной ответственности как реализации собственного уникального бытия [61].

Исследователи К. Паттерсон и Д. Гренни в качестве причин ответственного или безответственного поведения выделяли мотивацию: когда личность проявляет инициативу, то прослеживается внутренняя мотивация, а при отсутствии инициативы и невыполнения обязательства мотивация становится внешней [41]. К.А. Абульханова определяла инициативу как отвечающую потребностям субъекта форма самовыражения, побудительный аспект деятельности, проявляющийся в творчестве. Автор также отмечает, что высоким уровнем развития ответственности является полное принятие необходимости и гармоничное его соединение с инициативой [2].

Множество исследователей подчеркивает важность повышения самостоятельности как ключа к развитию ответственности. Эта идея отражена в научных трудах А.А. Реана, утверждавшего, что без формирования автономии личности и ее свободы, самостоятельности в выборе собственного пути невозможно достичь истинной ответственности [45].

Л.И. Дементий подчеркивает, что основной предпосылкой и условием развития ответственности является возможность выбора. Только выбор выявляет отношение субъекта к ложному, а не простое исполнение необходимого. Отношение человека к ситуации проявляется через его

собственное восприятие и выбор, а не через необдуманное выполнение обязанностей или необходимых действий. То есть, когда человек делает выбор, он выражает свое личное отношение и ценности. Выбор, основанный на собственных убеждениях, позволяет выявить, что субъект считает для себя важным или неважным, истинным или ложным. Личность несет ответственность не только за выбранное и осуществленное, но и за отвергнутое, нереализованное ею. Часто необходимость и ее реализация представляются в форме требований или запретов, жестко налагаемых обществом. Однако когда внешние ограничения нарушаются, ответственность за выбор переходит личности. Даже в условиях, когда общество навязывает ограничения, проявляется способность человека противостоять этим ограничениям, отстаивая свое право на выбор и возможность его осуществления [16].

К. Паттерсон, Д. Гренни, М. Маршалл к негативным факторам развития и формирования ответственности выделяли излишний контроль, отсутствие возможности высказать собственные идеи, отсутствие ситуации выбора. Это все то, что и относится к подавлению чувства автономии [41].

Старшеклассник проявляет свою индивидуальность через независимый выбор, организацию ответственного поведения и принятие решений, которые подвергаются оценке учителями, родителями и одноклассниками. Ценным качеством личности является ее умение защищать собственные взгляды и действовать автономно.

Основой проявлений личностной ответственности можно считать выделенные Л.И. Дементий компоненты ответственности.

Развитый когнитивный компонент ответственности характеризует личность, способную к эффективному планированию и прогнозированию деятельности, регуляции, а также осознание ответственности как личностной характеристики. Данный компонент важен в раннем юношеском возрасте, поскольку они находятся в стадии формирования своей самоидентичности и принятия социальных ролей. Осознание последствий своих действий

способствует развитию саморегуляции и самоконтролю, что является важным элементом успешной адаптации к требованиям взрослой жизни.

Развитый эмоциональный компонент старшеклассников проявляется в отношении к принятию новых обязанностей, обещаниям, трудностям и т.д. Необходимость соотнесения требуемого и желаемого является «базальной потребностью» поддержать свое самоуважение в момент принятия ответственности и соответствующую эмоциональную реакцию как ключевую составляющую акта принятия ответственности.

Ответственность без развитой волевой сферы противоречиво. Поведенчески-результативный компонент предполагает поставку цели, планирование и выполнение. Последовательность выполнения того иного действия и достижение результата должно являться добровольным и сознательным. Для старшеклассников важны добровольные проявления ответственности, поскольку это позволяет ему сохранить права субъекта деятельности [18]. Когда у человека есть ясные мотивы и цели, он более склонен к принятию ответственности за достижение этих целей.

Развитие ответственности – это целенаправленный процесс, в ходе которого старшеклассники учатся понимать и принимать на себя последствия своих действий, а также осознавать свою роль в обществе. Развитие ответственности в рамках школы требует создания определенных условий. Создание условий требует интеграции совокупности факторов и обстоятельств, которые обеспечивали бы благоприятную среду для развития ответственности. Психология рассматривает условия как совокупность внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на процесс развития личности, его динамику и результаты. С точки зрения А.А. Чапурных, условия рассматривается как совокупность психолого-педагогических факторов [42].

Исследователи Е.Н. Волкова и И.А. Серегина обращают внимание, что отношение человека к себе как к деятелю включает ряд компонентов: сознательность, рефлексивность, активность, целеполагание, свободу выбора

и ответственность за него, принятие собственной уникальности, а также признание права другого быть субъектом, то есть проявлять перечисленные свойства [7].

С.С. Скляр считает, что проблема осознания ответственности является «задачей на смысл». Задача на смысл проявляется в отношении собственных действий, то есть, то ради чего осуществляется деятельность, ее мотивы, какие потребности и ценности реализуются и к каким последствиям все это приведет. Автор считает, что условиями развития ответственности является создание личностно-значимой педагогической ситуации, то есть «задачи на смысл», преодоление ценностно-смысловых барьеров, формирование установок позитивного ожидания; прямое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности, а также применение самоидентификации, чтобы формировать заданное отношение к конкретному объекту.

С.С. Скляр подчеркивает значение рефлексии в формировании ответственности. Рефлексия позволяет обучающимся осмысливать свои действия и их последствия, что является ключевым элементом ответственного поведения. Это осуществляется поэтапно, при формировании представлений об ответственности и мотивации выполняемой деятельности [49]. Рефлексия деятельности, собственных эмоциональных состояний своего поведения позволяет: 1) распознавать свое состояние и состояние другого человека; 2) исследовать причины успеха или неудачи; 3) понимать процессы взаимодействия. Развитие механизма рефлексии возможно при наличии обратной связи, когда субъект получает информацию от окружающих о том, как они видят его. Таким образом, рефлексия и обратная связь являются инструментами для развития ответственности и самостоятельности, особенно важным в период становления личности и его самоопределения в раннем юношеском периоде.

Л.А. Косолапова отмечала, что рефлексия и осознание ответственности без согласования и постановки целей деятельности обучающимися теряет смысл. Поэтому необходимо включение обучающихся в выработку целей и

планированию совместной деятельности [23]. Излишне строгие требования лишают обучающегося возможности самостоятельно принимать решения, а следовательно, и нести ответственность за собственный выбор. Поэтому главной задачей для создания условий развития ответственности является создание процесса осознания и постановки целей самим обучающимся.

По мнению К. Муздыбаева, для формирования ответственности необходимо, чтобы человек эмоционально переживал порученное ему задание, осознавал важность, необходимость своей деятельности не только для него самого, но и для других людей [38].

Ряд авторов указывает, что включение ответственности в структуру ценностей оказывает влияние на глубинные характеристики личности и определяют жизненные смыслы [8; 24; 30; 33].

К.Д. Радина отмечает, что ответственность будет включаться в иерархию ценностей только в случае эмоциональной включенности в ситуации ответственности. Это объясняется следующим образом: на первом этапе проявляется эмоциональное переживание; на втором этапе – эмоциональный отклик; на третьем этапе – опыт проявления ценности [44].

Е.А. Мацефук утверждает, что развитие ответственности будет эффективно при следующих условиях: организация проблемных личностно-значимых педагогических ситуаций, которые будут стимулировать активность обучающегося по присвоению ценности ответственности, поиску смыслов, проектированию собственной деятельности в соответствии с ними [35].

Следующим условием развития личностной ответственности является создание системы выбора. Выбор предоставляет обучающимся возможность принимать решения самостоятельно. Когда обучающиеся могут выбирать, они больше задумываются о последствиях своих решений. Содержание ситуаций выбора связано с различными видами активности как в классе, в школе в жизни семьи и общества в целом. М.В. Шакурова подчеркивает, что когда старшеклассник включается в ситуацию выбора, он выбирает между

пассивностью и активностью, инициативностью и исполнительностью и т.д. Каждая школьная ситуация способна предоставить этот выбор [61]. Через рефлексию происходит осознание характера и качества выбора.

Д.А. Леонтьев подчеркивает, что для повышения уровня активности личности необходимо отказаться от навязывания определенной деятельности, нужно обеспечить систему свободного выбора занятия [27]. Свобода выбора превращается в ответственность, поскольку ребенок чувствует себя субъектом деятельности и ответственным за результат, а не просто исполнителем, выполняющим порученное. Ситуации выбора стимулируют процессы рефлексии, оценивания, целеполагания. Выбор позволяет обучающемуся почувствовать себя свободным и ценным. Возможность выбора усиливает чувство собственной значимости и вклад в процесс обучения. Когда обучающиеся могут выбирать проекты, темы или задания по своим интересам, они чувствуют, что их мнения и предпочтения ценят и уважают.

О.А. Леврентьева в качестве педагогических условий формирования ответственности выделяет: 1) включение ответственности в систему ценностей обучающегося, которые позволят расширить знания об ответственности, создание ситуаций группового эмоционального переживания ответственного поведения, учет интересов обучающихся, проведение рефлексии; 2) создание ситуаций выбора между социальной и личностной ответственностью, позволяющий обогатить опыт обучающихся, суждений о проявлении ответственности и соотношении собственных намерений с общественными задачами; 3) взаимосвязь обучающихся с другими участниками образовательного процесса (обучающимися, педагогами, родителями), которая будет содействовать расширению опыта ответственного поведения и обеспечивать принятие ответственности как общественной ценности [26].

Исследования в области психологии и педагогики указывают на разнообразие психолого-педагогических условий, способствующих формированию ответственности. Выделим группы условий:

1. Интеграция ответственности в систему ценностей обучающегося, позволяющих расширить представления об ответственности через создание ситуаций группового эмоционального переживания ответственного поведения, учет интересов обучающихся.

2. Создание ситуаций выбора, создающих возможность самостоятельно планировать действия и обдумывать возможные итоги своих действий.

3. Создание процесса осознания и постановки целей самим обучающимся способствуют нахождению собственных смыслов, ценностей, потребности и на их основе планировать и организовывать деятельность.

4. Рефлексия деятельности является интегральным элементом всех вышеперечисленных условий, так как она способствует: 1) осознанию своих действий и пониманию того, как выбор влияет на окружающих и самих себя; 2) осмыслению последствий своих действий приводит к более ответственному выбору в будущем; 3) исследованию причин успехов либо неудач.

Формирование личностной ответственности старшеклассников будет успешным, если включать обучающегося в процесс ценностно-смысловой деятельности, стимулирование рефлексии и создание ситуаций выбора. Данные условия позволяют старшеклассникам понять сущность личностной ответственности и включить в иерархию собственных ценностей, осмысливать свои убеждения и ценности, оценивать свои действия и их последствия, а создание ситуаций выбора предоставляет возможность принимать решения и чувствовать инициатором деятельности.

Перечисленные условия связаны с мотивацией старшеклассников на ценностно-смысловом уровне, потому что ценности и смыслы взаимообусловленные личностные динамические образования, которые связаны с содержанием целевых ориентиров личности, определяющих

внутриличностную согласованность, стабильность. Мотивация проявляется в процессе, когда обучающиеся включаются в принятие решений. Это включение способствует развитию интереса к определенной деятельности. Когда старшеклассники начинают участвовать в этом процессе, они начинают самостоятельно ставить перед собой цели, планировать их достижение и упорно работать над их осуществлением. Таким образом, мотивация становится движущей силой, которая побуждает старшеклассников к активным действиям и достижению поставленных целей.

1.3. Классические и современные теории мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях

Мотивация является одной из фундаментальных проблем психологии. Значимость проблемы мотивации для современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

Первыми, кто обратился к вопросу о причинах поведения человека, были философы, которые определяли поведение факторами воли и разума. В истории изучения теории мотиваций обычно разделяют на три подхода: философский, физиологический и психологический. Рассмотрим кратко каждую из подходов:

Философская концепция уделяла особое внимание внешним причинам, которые формируют потребности человека. Аристотелем была выдвинута теория детерминизма, утверждавшая, что стремления человека всегда направлены на цель. Р. Декарт разработал концепцию умственно-телесного дуализма, а Дж. Локк – концепцию внешней стимуляции мотивации [3].

Физиологическая концепция объясняет деятельность человека с точки зрения физиологии. Изначально был сформирован стимуляционно-реактивный подход к мотивациям (Ф. Магенд, Гален, Ч. Белл). Позже была

исследована роль нервной системы в мотивации поведения (Гальвани, Э.Д. Бойс-Рэймонд, Г. Мюллер). Также была исследована роль мозга в мотивации поведения (Ф. Гэлл) [3].

В конце XIX века Уильям Джеймс и Уильям Макдугалл акцентировали внимание на инстинктивной составляющей человеческого поведения, отводя меньшее значение умственной концепции. В тоже время Джон Уотсон отвергал инстинкты и подчеркивал роль обучения в формировании поведения. Эти авторы являлись основоположниками бихевиористской теории мотивации [3].

Позднее Р. Вудворт и К. Холл связали возникновение мотивации с изменениями внутренних потребностей организма. В 1920–30 годы Эдвард Толман и Вольфганг Келер высказали мнение о влиянии ожиданий на формирование мотивации. Они отметили целевую направленность мотивации, которая базируется на умственной деятельности человека, что привело к появлению когнитивного направления в теории мотивации. Это направление способствовало разработке концепций «поведения, направленного на успех», «диссонансной мотивации» и «самоактуализации» [21].

Взгляд на проблему мотивации современных исследователей различается. Современные теории мотивации учитывают более широкий спектр факторов, влияющих на мотивацию, чем классические теории.

К. Левин внес значительный вклад в изучение мотивации, проводя эксперименты, которые легли в основу его теории поля. Эта теория сыграла важную роль в понимании движущих сил человеческого поведения, особенно потребностей человека, что привело к новым открытиям в области психологии мотивации. Автор считал, что поведение человека можно разделить на волевое и полевое. Волевое поведение обусловлено внутренними потребностями, мотивами, в то время как полевое поведение определяется воздействием внешних объектов, таких как предметы или обстоятельства окружающей среды, которые могут вызвать у человека

желание их удовлетворить. Заслуживает автора является возможность описывать поведение человека и отслеживать результаты от ситуации к ситуации в измеримых конструктах [3].

Базой для многих современных теорий мотиваций являются исследования А. Маслоу в рамках гуманистического подхода, который создал иерархию потребностей и классифицировал их. Если сравнивать инстинкты и базовые потребности, то последние могут быть пересилены факторами, вытекающими из средовых (культурных) влияний. Таким образом, была создана иерархическая модель системы базовых потребностей, в которой представлена иерархия от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Позже А. Маслоу определял, что на протяжении всей жизни человека происходит «мотивация развития», возможности которой зависят от степени удовлетворения этих базовых потребностей. Важность данных положений заключается в том, что была выдвинута идея возможности управления человеком мотивационными процессами, то есть наметилось некое целевое, а не причинное объяснение поведения человека [33].

Определение мотивации неотделимо от понятия мотива. В.И. Ковалев обозначает мотив как осознанное побуждение к чему-либо [22]. Так в качестве мотивов могут выступать множество психологических феноменов.

Х. Хекхаузен считал, что мотивация не только объясняет причинность деятельности человека, но и буквально пронизывает все сферы психической деятельности. Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация, то есть мотивация в таком случае понимается как процесс выбора между различными возможными действиями, процесс направляющий действие на достижение целей мотива. Автор объяснял, что формирование мотивов происходит в процессе индивидуального развития как устойчивые оценочные отношения человека к окружающей среде. Следовательно, людям присущи различные соподчиненные группы мотивов, которые имеют индивидуальные проявления (сила и характер). Следует подчеркнуть, что, по

мнению автора, мотив является действенным, когда участвует в мотивации поведения либо для достижения цели, либо когда изменяются условия и другой мотив не становится более востребованным в данных условиях [55].

Первая структурная интегративная модель мотивации была представлена Дж. Аткисоном, который попытался интегрировать представления о мотивации как комплексном системном процессе. Согласно его теории, мотивация складывается из двух компонентов: 1) насколько человек ожидает, что успешно справится с деятельностью (ожидание); 2) насколько выполнение деятельности для него ценно (ценности). Так выделенные компоненты также подразделяются на составляющие.

Ожидание успеха включает в себя два аспекта: 1) представления человека о своих возможностях (насколько он способен); 2) воспринимаемую трудность деятельности. Таким образом, если у человека выше представления о своих возможностях и ниже воспринимаемая трудность деятельности, то тем больше он будет ожидать успеха от своей деятельности.

Ценность деятельности формируется, исходя из нескольких составляющих: 1) внутреннего интереса (получает ли удовольствие); 2) практической пользы (в чем это может пригодиться); 3) личной значимости (считает ли деятельность важной ступенью в саморазвитии); 4) ценности альтернативных вариантов (считает ли что потратить ресурсы на выполнение данной деятельности будет полезнее, чем на другие активности) [3]. Исследования показывают, что выполнение той или иной деятельности в большей степени зависит от воспринимаемой ценности задания. Убежденность человека в успех играет важную роль в доведении дела до конца.

Широкое признание и распространение получила теория самодетерминации (SDT) Э. Деси и Р. Райана в области психологии личности для объяснения мотивации. Авторы говорят о разных типах мотивации, динамике переходов между ними и о базовых психологических потребностях.

Э. Деси и Р. Райан подчеркнули, что внутренняя мотивация (которая развивается в основном в рамках теории психологических свойств) и внешняя мотивация (в рамках ситуационной теории) не могут объяснить высшие формы человеческой деятельности, связанные с восприятием и свободным выбором. Исследователи стали обращать внимание на способность человека вносить свободные и осознанные коррективы их жизни [65].

Теория самодетерминации рассматривает мотивацию как проявление человеком свободного выбора по отношению к влиянию внешней среды во взаимосвязи с внутренними характеристиками личности, прежде всего, потребностно-мотивационными, а также когнитивными.

Основополагающим теории самодетерминации является выделение и описание трех значимых базовых психологических потребностей, которые формируют мотивацию и определяют психологическую устойчивость: потребность в автономии – стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать свое поведение; потребность в компетенции – то есть чувствовать себя уверенно и эффективно по отношению к тому, что мы делаем; потребность в связности – чувствовать заботу со стороны других, заботиться самим о других, чувствовать принадлежность к группам, которые важны для самого себя.

Авторы теории самодетерминации разграничили мотивацию на автономную и контролируемую. Различия мотивации кроется в том, что при контролируемой мотивации человек выполняет определенную деятельность с чувством необходимости или принужденности. Автономная мотивация характеризуется тем, что человек действует с ощущением желания и удовольствия и такая деятельность разворачивается в результате собственного выбора. Как в автономной, так и в контролируемой мотивации, действия человека являются преднамеренными, спланированными и целенаправленными, в отличие от амотивации, предполагающей отсутствие целей, намерений, регуляции поведения в целом.

Согласно теории самодетерминации, в основе разграничения автономной и контролируемой мотивации находятся разные регуляторные процессы, выражающие степень автономии либо контроля.

Наглядное представление теории самодетерминации представлено графически в таблице. Авторы используют понятие континуум самодетерминации «автономия – контроль» для представления идей теории. В этом спектре выделяются 6 различных видов мотивации (Таблица 1).

Таблица 1

Мотивационный континуум в теории самодетерминации «автономия – контроль», по R. Ryan, E. Deci, 2000 [51]

Амотивация	Внешняя мотивация				Внутренняя мотивация
	Внешняя регуляция	Интроектная регуляция	Идентификационная регуляция	Интегрированная регуляция	
Отсутствие намеренной регуляции	Условные подкрепления и наказания	Важность выполнения поведения для самооценки	Признание важности целей и ценностей поведения	Согласованность целей и ценностей	Интерес и удовольствие от процесса деятельности
Отсутствие мотивации	Контролируемая мотивация	Умеренно контролируемая мотивация	Умеренно автономная мотивация	Автономная мотивация	Автономная мотивация

Если деятельность подкрепляется внешними стимулами, то в данном случае имеет место внешняя регуляция. В таком случае, люди выполняют деятельность, ожидая результатов, последствий (материальные награды), либо избегая наказания. Внешняя мотивация является более дифференцированной по формам, поскольку различаются по своему качеству. Она зависит от внешних факторов, побуждающих человека заниматься той или иной деятельностью. Введенное авторами понятие интернализации позволяет ответить на вопрос о том, почему внешняя

мотивация не может являться автономной, когда индивид сам принимает решение для выполнения той или иной деятельности, но руководствуясь внешними стимулами. Интернализация предполагает естественный и активный процесс, при котором у человека происходит трансформация социальных норм или требований в свои личные ценности, которые становятся регуляторами его поведения. Из этого следует, что внешние регуляторы и ценности деятельности, лежащие в основе поведения изначально, могут в процессе интернализации переходить во внутренний план.

Выделены следующие формы внешней мотивации: экстернальная, интроектная (интроецированная), идентифицированная, интегрированная.

Экстернальная регуляция обусловлена тем, что субъект выполняет действие под воздействием внешнего давления таких как страх наказания или стремление к вознаграждению. Поведение осуществляется под контролем (родители, преподаватели и т.д.).

Интроектная регуляция действий индивида осуществляется стремлением сохранить позитивное представление о себе. Характеризуется тем, что субъект поступает так или иначе, чтобы избежать чувства вины или стыда или испытать гордость.

Идентифицируемая регуляция поведения зависит не только от заинтересованности субъекта, проявляемой им в той или иной деятельности, но и от значимости ожидаемого результата. Характеризуется проявлением высокой степени автономии, так как субъект осознает ценность деятельности, даже при отсутствии интереса. Приведем пример студента, который принимает важность получения знаний, которые непосредственно связаны с его профессиональным будущим, несмотря на то, что учебная деятельность сама по себе и не приносит удовольствие.

Интегрированная регуляция характеризуется тем, что ближе всего находится к внутренней мотивации. В данном случае поведение субъекта согласуется с его целями и стремлениями. Его отличие от идентифицируемой

регуляции в том, что, например, студент выполняет задания, чтобы добиться успеха в учебе, что, в конечном счете, помогает в его профессиональном развитии.

Э. Деси и Р. Райан считают, что внутренняя мотивация является наиболее устойчивой, и рассматривают ее в качестве врожденной характеристики человека, основанной на реализации своих интересов и способностей, раскрытию собственного потенциала и стремлению к поиску и решению сложных задач [51]. Внутренняя мотивация является изначально автономным видом регуляции поведения, в отличие от других регуляторных процессов, описанных выше. Автономно мотивированный человек – это человек, которому не нужен внешний «пряник» или «кнут» для проявления активности. Такой человек действует по своим внутренним причинам и сам регулирует и процесс деятельности и ее цели. Например, ученик с автономной мотивацией будет сам выбирать предметы, ходить на дополнительные кружки по своим интересам, участвовать в олимпиадах, потому что все это для него самого важно или интересно, а не потому, что об этом сказали родители или за этим, последует какая-то награда.

Во многих исследованиях, приводятся данные, которые подтверждают благотворное влияние автономной мотивации на процесс и результат работы обучающихся, а также что автономная мотивация является состоянием успешных учеников массовых школ [9].

Т.О. Гордеева, основываясь на теории самодетерминации, разработала потребностную модель мотивации, акцентируя внимание на 3 основных типах мотивации: внутренней, автономной и контролируемой. Модель основана на представлениях об основных психологических потребностях и позволяет охарактеризовать тип мотивации различных по содержанию и видах деятельности.

Внутренняя мотивация задается такими базовыми психологическими потребностями как мотивация достижения, мотивация компетентности и мотивация познания. Природа данной мотивации относится к

деятельностной, потому что стимул к выполнению деятельности исходит от нее самой, ее особенностей. Основанием для выделения внутренней мотивации является ощущение интереса по отношению к деятельности, которая выполняется ради нее самой.

Потребности, которые удовлетворяются в ходе выполнения деятельности, побуждающей к внутренней мотивации и являющиеся ее частью: потребности в компетентности – стремлении к самостоятельному достижению различных результатов, ощущение самоэффективности; потребность в достижении – желание добиваться лучших результатов в значимой области, делать дело как можно лучше, доводить начатое до конца; потребность в познании – проявляется в интересе, энтузиазме, любознательности, стремлении узнавать новое, понимать окружающий мир, причины разнообразных явлений действительности.

Поскольку эти потребности полагаются врожденными, изначально заданными у всех людей, вопрос ставится обычно не о степени выраженности каждой потребности, а о мере ее фрустрации (или удовлетворенности) со стороны окружения индивида. Особое значение в теории придается потребности в автономии, и именно разработка этого конструкта является оригинальным и чрезвычайно важным вкладом авторов теории самодетерминации в психологию личности и мотивации. Если аналоги потребностей в компетентности и связанности можно легко найти в других теориях мотивации (например, в теории иерархических потребностей А. Маслоу, теории компетентности Р. Уайта), то потребность в автономии была впервые тщательно изучена в рамках данной концепции (хотя некоторые теоретики были близки к этой идее, в частности уже Р. де Чармс выделял два типа людей – «пешек» и «самобытных»).

В основу выделения автономной мотивации Т.О. Гордеева заложила две потребности – в автономии и уважении. Потребность в автономии означает выбор своих действий и самостоятельность. Это универсальная потребность ощущать себя деятелем, инициатором, причиной собственной

жизни и действовать в гармонии со своим целостным «Я». В тоже время чувствовать себя независимым в своих действиях не означает быть независимым от других.

Потребность в автономии была тщательно рассмотрена в теории самодетерминации, как одной из ключевых переменных для различения внутренней мотивации, а также как один из источников благополучия личности. Фрустрация данной потребности приводит к снижению интереса к деятельности. Доминирующим когнитивным состоянием является – интерес к процессу выполнения деятельности, пониманию ее смысла, сосредоточенность, чувство своей компетентности.

По мнению Т.О. Гордеевой, разница между внутренней мотивации и внешней автономной мотивации заключается в том, что автономная мотивация является не деятельностной, а личностной. Иными словами, автономная мотивация исходит от самого субъекта и сознательно выбранных им лично значимых целей, по отношению к которым деятельность выступает средством. В основу выделения автономной мотивации является базовое ощущение автономии субъекта деятельности. Когнитивное состояние при автономной мотивации – определение смысла, пользы и значимости действий, выполняемых для других целей, которые важны для индивида (например, поддержание отношений, поступление в университет). При таком типе мотивации человек чувствует себя источником активной деятельности и побуждает себя к ней сам.

Контролируемая мотивация основана на стимулах к деятельности, исходящих от других людей (например, посредством обещаний, контроля, требований, критики, вознаграждений и наказаний). При такой мотивации потребность в автономии и уважении со стороны субъекта подавляется. Доминирующим когнитивным состоянием при такой мотивации является отчуждение, негативизм, неприятие просьб со стороны ближайшего окружения.

В качестве структурных компонентов мотивации Т.О. Гордеева выделяет когнитивные, эмоционально-ценностные и поведенческие.

Когнитивная составляющая автономной мотивации состоит из понимания контролируемости и результативности процесса: ценностные установки, убеждения, представления о контролируемости результата, объяснение причин удач и неудач; вера в самоэффективность.

Эмоционально-ценностная проявляется в эмоциональном переживании удачи или неудачи, особенности реагирования на полученный результат и способам преодоления трудностей.

Поведенческая составляющая мотивации представлена стратегиями преодоления трудностей и характеризует параметры усилий, выбора трудностей, настойчивости [9].

На основе данной модели классификации мотивов деятельности, основанных на базовых потребностях человека, был разработан опросник Т.О. Гордеевой, используемый в нашем исследовании.

Таким образом, автономная мотивация – это внутреннее стремление и желание выполнять определенные действия ради удовольствия от самого процесса, а не из-за внешних стимулов или наград. Люди, обладающие автономной мотивацией, чувствуют, что они имеют контроль над своими действиями, они испытывают глубокую удовлетворенность от процесса самосовершенствования и развития. Они могут поставить высокие цели и быть настойчивыми в их достижении, даже если на пути возникают трудности. Важно отметить, что автономная мотивация способствует более качественным результатам и долгосрочному удовлетворению, чем внешняя контролируемая мотивация.

1.4. Условия повышения автономной мотивации

В теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райан предложили дифференцировать мотивацию на контролируемую и автономную, вместо

различия внешней и внутренней. Автономная мотивация также включает в себя наряду с внутренне идентифицированную и интегративную регуляцию, а контролируемая – экстернальную (поведение осуществляется под воздействием наград и наказаний) и интроецированную регуляцию (побуждение активности осуществляется под воздействием мотива одобрения, избегания стыда).

При автономной мотивации люди испытывают желание и добровольную инициацию своих действий. При контролируемой мотивации люди испытывают давление, чувствуя, что кто-то побуждает их думать, чувствовать и вести себя определенным образом [13].

А.Р. Лопатин указывает на значимость развития внутренней мотивации у старшеклассников, поскольку отсутствие внимания к этому процессу может стать в более старшем возрасте основанием для неполной реализации своего потенциала [31].

Для повышения автономной мотивации необходимо определить условия, которые могут способствовать ее повышению. В рамках образовательной организации мотивация является ключевым внутренним фактором, определяющим успешность учебной деятельности.

Для того чтобы определить условия, необходимые для повышения автономной мотивации, необходимо рассмотреть особенности развития мотивационной сферы в раннем юношеском возрасте.

Л.И. Божович отмечала, что кардинальные изменения в раннем юношеском возрасте происходят в мотивационной сфере. Мотивы связаны с формирующим мировоззрением, с планами будущей жизни. Автор определяет, что мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. Мотивация возникает на основе сознательно поставленной цели и намерения, когда личности соотносит внешние и внутренние факторы поведения, который определяет возникновение, направление, а также способ осуществления деятельности [4].

Также Л.И. Божович отмечает, что старшеклассники в значительной степени уже способны руководствоваться в своем поведении теми требованиями, которые они сами себе предъявляют, и теми задачами и целями, которые они перед собой ставят [5].

Старшеклассники начинают осознанно подходить к приобретению знаний, необходимых для будущей карьеры и личностного развития. Эмоциональная составляющая в учебной деятельности остается актуальной и, во многом, зависит от взаимоотношений с учителями. Ранний юношеский возраст характеризуется нестабильной самооценкой, а негативное отношение со стороны взрослых может негативно отразиться на учебной мотивации школьников.

А.Н. Леонтьев отмечал, что в этом возрасте начинают формироваться смыслообразующие мотивы. Эти мотивы способствуют повышению осмысленности действий и стремлению к расширению интересов, поиску своего пути [52].

Причины положительного или отрицательного отношения к учебной деятельности осознаются старшеклассниками по-разному. Идеалы и ценности, придающие смысл учебной деятельности могут быть недостаточно осознанными, потому что подростки не всегда видят связь между ними и мотивацией. Усиливать это отношение могут безволие, лень или прокрастинация, а также отрицательные черты личности педагога [4].

Л.С. Выготский подчеркивал, что в период раннего юношеского возраста происходит активное развитие умственных способностей, включая волю, что приводит к появлению способности формулировать цели и регулировать свое поведение в соответствии с ними. То есть это позволяет старшеклассникам осознанно участвовать в своей деятельности [8].

Таким образом, старшеклассники уже обладают способностью руководствоваться собственными требованиями и целями в учебной деятельности. Они начинают осознанно стремиться к приобретению знаний и развитию личности. Однако отношение к учебе и мотивация могут быть как

положительными, так и отрицательными, в зависимости от ценностей, целей, придаваемому смыслу обучению.

Рассматривая условия как совокупность психолого-педагогических факторов, выделим условия образовательной среды для развития автономной мотивации.

Мотивация считается оптимальной, позитивной и качественной, когда мы чувствуем, что деятельность нам интересна, увлекательна и приятна сама по себе – в состоянии потока. М. Чиксентмихайи описал данное состояние как глубокую погруженность в деятельность, когда человек не чувствует усилий, при огромных затратах энергии. Человек чувствует, что у него все получается и само занятие вызывает интенсивное удовольствие. Автор обозначил, что состояние потока объединяют следующие условия: 1) ясные цели (осознание того, что нужно достичь и как); 2) обратная связь (чувство компетентности, успешность действий); 3) ощущение контроля (осознание, что успех обеспечивается самим субъектом); 4) уровень сложности оптимален (по отношению к способностям и возможностям) [58].

Состояние потока есть проявление внутренней мотивации, потому что деятельность мотивирует сама по себе. Однако в реальных условиях чаще всего проявляются внешние факторы или причины для осуществления деятельности. Деятельность, мотивированная извне, оказывает разные психологические последствия: она может приводить к выгоранию, бывает и благоприятной.

Важным открытием в теории самодетерминации является то, что мотивацией можно управлять, создавая условия для формирования более автономных форм.

Т.О. Гордеева в своей работе «Мотивация школьников XXI века: практические советы» указывает на пять основных источников развития учебной мотивации удерживая во внимании базовые составляющие мотивации как (познавательная мотивация, мотивация достижения и мотивация компетентности): 1) климат в классе – это поддержка потребности

в принятии, чтобы обучающиеся ощущали себя значимыми и ценными участниками учебного процесса. Такого рода поддержка возможна при создании небольших учебных групп, позволяющих выстраивать надежные межличностные отношения; 2) содержание обучения – использование разнообразных приемов и средств на основе эффекта новизны и увлекательности учебного материала, показа его связи с практикой, жизнью, показ его связи с уже изученным материалом. 3) методы обучения – освоение способов проектной деятельности дает детям возможность развивать навыки, которые будут полезны в жизни 4) оценки (отметки) и обратная связь как мотиваторы – давать обратную связь, чтобы поддерживать обучаемого на разных этапах, быть последовательным, подкреплять интерес, усилия и настойчивость, поскольку внимание, даже негативное, может служить надежным подкреплением; 5) личность учителя – учитель должен сам являться образцом внутренне мотивированной деятельности, то есть быть с ярко выраженным интересом к познанию, ориентацией на развитие и достижение, высокой самооэффективностью и самоуважением, оптимистическим мышлением [10].

Т.О. Гордеева подчеркивает, что поддержка в автономии позволяет детям осваивать и исследовать окружающий их мир, быть активным в решении собственных проблем, инициировать свое собственное поведение, что лежит в основе интереса к учебной деятельности. В ситуациях контроля, давления родителей, направляющих к конкретному результату приводит к фрустрации автономии [11].

Исходя из совокупности особенностей старшеклассников, выделенных источников и условий, оказывающих влияние на мотивацию, Т.О. Гордеева попыталась интегрировать представление о повышении мотивации и разработала структурно-процессуальную модель мотивации, уделяя внимание психологическим условиям и источникам развития мотивации:

1) Мотивационно-смысловой блок. Значение, приписываемое субъектом событию, оказывает существенное влияние на внутреннюю

мотивацию. Автор придает большое значение развитию ценностей, считая, что они обладают побудительной силой мотивации и определяют характер и содержание задач, которые ставит перед собой субъект. Для осознания ценностей необходимо: обсуждение и рефлексия о ценностях и их роли в жизни, понимание и принятие ценностей в учебный план.

2) Целеполагание и стратегии саморегуляции. Умение ставить реалистичные цели повышает возможности на успех и, соответственно, дают ощущение самоэффективности и контроля над ситуацией, поэтому процесс постановки целей и стратегии саморегуляции важны. В образовательном процессе для развития саморегуляции автор подчеркивает следующее:

- а) рефлексивный ободряющий разговор с самим собой, подчеркивание цели деятельности и позитивных ожиданий от ее завершения, отслеживание эффективности продвижения вперед с помощью постоянных вопросов;
- б) назначение наград и наказаний за достигнутые и недостигнутые цели;
- в) окружение, помогающее сосредоточиться на выполнении задания;
- г) самоподдержка интереса, когда обучающийся осознает, что в выполняемых действиях есть личный интерес.

3) Умение реагировать на неудачи и трудности в учебной деятельности. Уверенность в собственных силах и наличии необходимых ресурсов для достижения целей способствует позитивному восприятию учебного процесса. Автор подчеркивает, что эта уверенность не обязательно коррелирует с реальными способностями ребенка, но основывается на оптимистическом ожидании успеха и готовности столкнуться с вызовами на пути к его достижению. Для развития этого навыка необходима: поддерживающая обратная связь, развитие навыков рефлексии, установление реалистичных целей, обучение стратегиям преодоления трудностей, развивать позитивное отношение к обучению.

4) Мотивационно-поведенческий блок. Данный блок направлен на комплексное развитие проявления настойчивости и упорства в выполнении действий, направленных на достижение целей и намерений [9].

Д.А. Леонтьев отмечает, что личностные ценности относятся к классу устойчивых мотивационных преобразований [27]. Это означает, что система ценностей образует сложную многоуровневую систему, которая является важным регулятором деятельности, в которой переплетаются потребности и мотивы.

Т.О. Гордеева отмечает, что обучение процессу целеполагания и стратегиям саморегуляции является важной задачей, поскольку умение ставить цели повышает вероятность достижения успеха и обеспечивает ощущение компетентности и контроля над ситуацией [11].

По мнению различных исследователей, для постановки цели необходимо наличие временных перспектив, культурных ценностей и личных мотиваций. Несмотря на это, практика показывает, что у многих обучающихся навыки целеполагания развиты недостаточно, они часто относятся к формулированию целей формально, не придавая им должного значения в планировании своей деятельности [9].

Целеполагание является неотъемлемой частью мотивационного процесса, запускающего, направляющего и регулирующего выполнение деятельности. Согласно теории Р. Райана и Э. Деси содержание целей непосредственно связано с базовыми психологическими потребностями и ценностями субъекта [59]. Поэтому удовлетворение потребностей в базовых психологических потребностях ведет к постановке целей, направленных на самоэффективность и самореализацию, а не на внешние награды.

Э. Эриксон подчеркивал, что многие проблемы раннего юношеского возраста связаны с трудностями построения временной перспективы, то есть видения своего будущего, или собственно планирование [52]. Автор объяснял это тем, что у старшеклассников искаженное понимание времени и поэтому происходят трудности при планировании деятельности, что в свою очередь может приводить к тревожности и диффузии личности. В тоже время старшеклассники начинают осознавать последствия своих действий и принимать их во внимание при планировании. Важно также обучить

старшекласников планировать деятельность, так как успешное планирование укрепляет мотивацию, поскольку старшекласники могут видеть положительные результаты своих усилий. Когда люди четко определяют свои цели и задачи, разрабатывают план действий и следуют ему, они ощущают подконтрольность событий. Это способствует укреплению их уверенности в своих собственных способностях и стимулирует развитие автономной мотивации. Кроме того, планирование помогает избегать бесцельного колебания и откладывания задач, что также способствует сохранению и повышению автономной мотивации.

Еще одной важной составляющей мотивационного процесса является особенность реагирования на трудности и неудачи, возникающие в реализации деятельности. Старшекласники заинтересованы собственным внутренним миром, стремятся узнать о своих способностях и возможностях, что может сделать их более критичными к себе и более чувствительными к неудачам. У них часто не хватает опыта преодоления неудач, что делает их уязвимыми для негативных последствий и снижению мотивации. М. Селигман отмечал, что есть люди, склонные жаловаться на так называемый «эффект домино», который состоит в том, что «беда никогда приходит одна», вследствие чего подобная реакция приводит к состоянию выученной беспомощности [48].

Реализация условий может способствовать изменениям эмоциональных, поведенческих, ценностных, когнитивных и мотивационных структур. Развитие автономной мотивации происходит следующим образом: сначала происходит актуализация собственных ценностей и осознания значимости собственного выбора, которые по мере системного использования переходят в устойчивую мотивационную позицию, а также через усвоение обучающимися приемы постановки целей, планированию, развитию рефлексии, обучению стратегиям реагирования на неудачи и трудности, развитию оптимистического мышления (вера в свою

эффективность), которые также развиваются и становятся мотивационным ядром.

Э. Деси и Р. Райан утверждали, что человек именно в раннем юношеском возрасте может достигнуть наиболее зрелого уровня внешней мотивации. Ранний юношеский период символизирует окончание процесса интернализации внешних требований и, совместно с внутренней мотивацией, составляет базис для самодетерминированного функционирования индивида [65].

Выводы по Главе 1

Феномен ответственности рассматривается с различных позиций. Экзистенциальные психологи (Э. Фромм, В. Франкл, И. Ялом) рассматривают ответственность как способность человека осуществлять осознанный выбор и признавать собственное авторство. Ответственность как осознание своей способности выступать причиной изменений, а также быть и противодействием изменениям в существующей действительности, сознательное управление этой способностью (Д.А. Леонтьев).

В гуманистической психологии (А. Маслоу) ответственность рассматривается как способ личностного развития (самоактуализации).

В субъектном подходе ответственность является способностью обеспечения субъектом целостности, самостоятельности и эффективности деятельности является субъектным свойством личности и центральным личностным образованием, определяющим многие аспекты жизни (С.Л. Рубинштейн); ответственность как форма активности (К.А. Абульханова); как ресурсная личностная характеристика обеспечивает личности конструктивное отношение к жизни, предоставляет возможность разрешать противоречия и жизненные трудности, достигать успех (Л.И. Дементий). Благодаря ответственности человек способен соотносить и

соизмерять свои способности и возможности с требованиями внешней среды, общества или других людей и тем самым достигать успеха.

В нашем исследовании мы придерживаемся субъектного подхода в понимании ответственности. Одним из видов ответственности является личностная ответственность, которую вслед за Л.И. Дементий, рассматриваем как гарантирование личностью достижение результата деятельности своими силами, при заданном ею уровне сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т.е. овладение целостностью ситуации и построение своего оригинального контура деятельности.

Анализ научных исследований свидетельствует, что к условиям развития личностной ответственности можно отнести включение обучающегося в процесс смысло-ценностной деятельности – процесс осознания ценностей, понимание смысла и цели своих поступков, а также то, как они могут повлиять на окружающих; стимулирование рефлексии – создание процесса осознания и постановки целей самим обучающимся; создание ситуаций выбора – возможность выбора, как проявление ответственности за результат; создание процесса осознания и постановки целей самим обучающимся способствуют нахождению собственных смыслов, ценностей, потребности и на их основе планировать и организовывать деятельность.

Движущей силой развития ответственного поведения является мотивация, определяющая его качественные характеристики. Мотивация старшеклассников на уровне ценностей и смыслов связана с динамическими аспектами их личности, которые определяют направленность и устойчивость их внутреннего мира, что в свою очередь, влияет на развитие личностной ответственности, так как обучающиеся становятся более осознанными и последовательными в своих действиях и выборе.

Развитие представлений о мотивации в течение XX в. двигалось от физиологического к гуманитарному пониманию. Были выдвинуты на

передний план проблемы изучения воли, жизненных целей, выбора перспективы будущего, самоопределения, самоактуализации – личности в целом. На смену различий внутренней и внешней мотивации пришло понимание автономной и контролируемой мотивации. Автономная мотивация – это внутреннее стремление и желание выполнять определенную деятельность, потому что она приносит удовлетворение сама по себе.

Рассматриваются два фактора повышения автономной мотивации:

1) Поддержка среды, которая позволяет удовлетворить базовые психологические потребности: в автономии – через предоставление возможности выбора, прояснение причин и ценностей осуществляемой деятельности, поддержка инициативы и творчества, поддерживающее общение; в компетентности – задачи оптимальной сложности, информативная обратная связь, цели связанные с процессом; в принятии – поддержка дружественной атмосферы в классе, взаимоуважение и помощь через групповые формы работы. Также необходимо развитие рефлексии для поиска смысла деятельности и работы с собственной мотивацией. Были выделены следующие основные факторы среды повышения мотивации: климат в классе; содержание обучения; методы обучения; обратная связь; личность учителя.

2) Развитие рефлексии для работы с собственной мотивацией и поиском смысла деятельности.

Рассмотренные теоретические основы личностной ответственности обучающихся и автономной мотивации, а также условия ее повышения были положены в основу эмпирического исследования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ АВТОНОМНОЙ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

2.1. Соотношение автономной мотивации и личностной ответственности старшекласников

Целью эмпирического исследования являлось выявить изменения личностной ответственности старшекласников в результате повышения автономной мотивации обучающихся. Достижение целей осуществлялось через следующие этапы:

1) Подготовительный этап – подбор методик для изучения автономной мотивации и личностной ответственности старшекласников.

2) Констатирующий этап – проведение диагностики автономной мотивации и личностной ответственности старшекласников, анализ полученных результатов.

3) Формирующий этап – разработка и реализация плана мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации старшекласников.

4) Контрольный этап – проведение повторной диагностики для оценки изменений в личностной ответственности старшекласников после проведения мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения г. Красноярска. В исследовании приняли участие старшекласники 10-х классов в возрасте от 16–17 лет (n=37). Среди них 15 юношей и 22 девушки. Выборка состояла из обучающихся двух классов: 22 обучающихся с профильной гуманитарной направленностью; 17 обучающихся с профильной направленностью технические и естественные науки.

Для изучения мотивации учения нами была использована методика «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин),

которая позволяет оценить выраженность и тип мотивации к учебной деятельности обучающихся старших классов. Методика основана на теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Данная методика позволяет выделить внутреннюю и внешнюю мотивацию и качественно разные типы внешней мотивации по параметру автономии.

С помощью методики выделяются три типа внутренней мотивации: мотивы познания, достижения и саморазвития. Четыре типа внешней мотивации: экстернальную позитивную – стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы; негативную экстернальную – переживание вынужденности учебной деятельности вследствие необходимости следовать требованиям социума, стремление избежать проблем; интроецированную – побуждение к учебе, обусловленное чувством долга и стыда; мотивация самоуважения. Отдельная шкала амотивации, измеряющая отсутствие интереса и ощущения бессмысленности учебной деятельности (методика представлена в Приложении А).

К контролируемой мотивации относят экстернальную и интроецированную мотивацию. Выполняемая деятельность задается извне и является средством достижения для поддержания отношений с социумом, посредством требований, критики, требований [12].

Мотивация самоуважения соответствует идентифицированной регуляции. Ее выделение связано с тем, что она представляет собой один из наиболее характерных типов внешних учебных мотивов, регулирующих выполнение учебной деятельности. Мотивация самоуважения относится к условно автономной мотивации [12].

В отличие от контролируемой автономная мотивация включает побуждения, источником которых является базовое ощущение автономии субъекта деятельности, а именно: внутренняя мотивация, связанная с переживанием удовольствия от самого процесса деятельности, а также

индентифицированную и интегрированную мотивацию, основанную на глубоко усвоенных личностью ценностях.

Основным психологическим фактором автономной мотивации, согласно Э. Деси и Р. Райану является удовлетворение в ходе деятельности базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности (позитивных отношениях с окружающими).

Еще один тип мотивации – амотивация, отражающая нехватку или отсутствие побуждений, когда вовлеченность в деятельность носит формальный характер в виду утраты ее смысла, отсутствия ясных субъекту причин для ее реализации.

На основании модели мотивации, основанной на базовых потребностях, были выделены автономная мотивация, основанная на интересе субъекта к самой деятельности, и контролируемая, основанная на внешней регуляции опосредованным чувством вины, стыда или давлением ближайшего окружения (родители, сверстники, педагоги). К видам автономной мотивации относятся познавательные мотивы, мотивы стремления к мастерству (саморазвитию), мотивы достижения. Мотивация самоуважения относится к условно автономной мотивации. К видам контролируемой мотивации можно отнести мотивацию самоуважения, интроецированную и экстернальную мотивации.

С целью изучения личностной ответственности использовался опросник Л.И. Дементий «Ответственное поведение» (в модификации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой).

Данная методика предназначена для изучения ответственности по восьми параметрам: «Отношение к трудностям», «Предвидение результатов деятельности», «Осуществление намерений», «Отношение к новым обязанностям», «Отношение к обещаниям», «Отношение к тому, за что человек должен нести ответственность», «Влияние поступков на других людей», «Эмоциональное отношение» (Приложение Б). Относительно параметров на основании типологии ответственности Л.И. Дементий

определялся тип ответственности. Сочетание параметров ответственности может быть оптимальным, частичным и противоречивым. Оптимальным является тип ответственности, в котором гармонично представлены все параметры ответственности. Личностная ответственность как устойчивое свойство проявляется во всех сферах жизнедеятельности. Противоположный тип оптимальной ответственности – ситуативный тип, в котором сочетание параметров противоречиво.

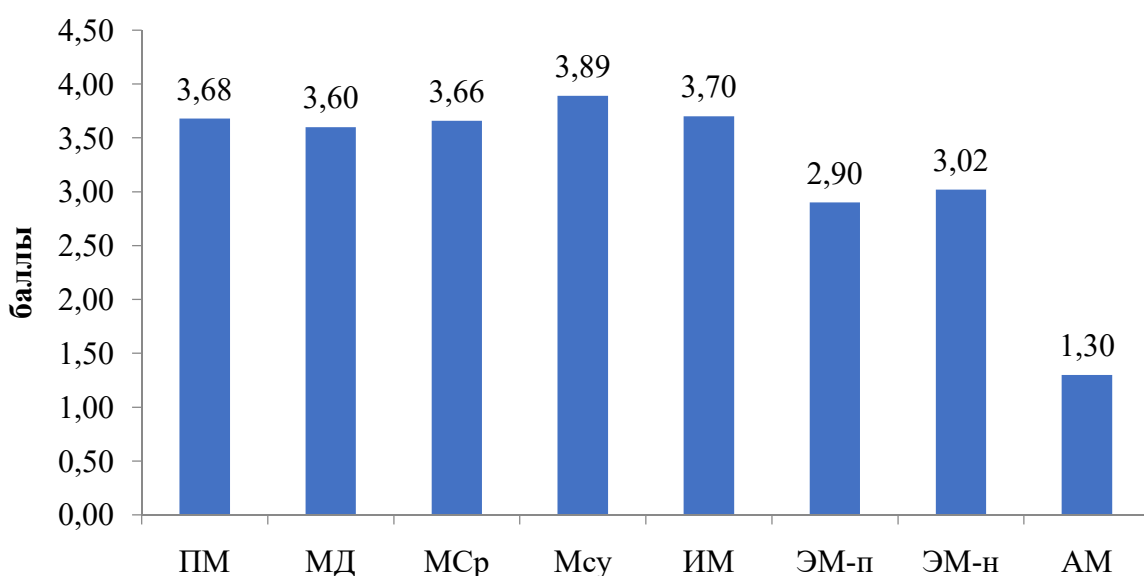
В контексте личностной ответственности рассматриваются типы, которые связаны с внутренними установками и ценностями человека, его способностью к саморегуляции и самоопределению. Оптимальный и функциональный типы ответственности тесно связаны с личностной ответственностью: оптимальный тип – предполагает стремление к достижениям результатов деятельности, ее предвидение, основываясь на собственных стандартах и ценностях; функциональный тип – характеризуются полным принятием необходимости: проявляют интерес к предложенной деятельности, качественно выполняют работу, выражают удовлетворенность выполняемой работой. Л.И. Дементий отмечает, что для функционального типа характерна ответственность, взятая на себя из-за внутренней потребности, однако представленность параметров является недостаточной [15].

Эгоистический и ситуативный типы ответственности определены как неличностные, потому что они не отражают глубоко укоренившиеся личностные свойства или ценностные ориентации. Вместо этого, они связаны с конкретными обстоятельствами и личной выгодой.

Исполнительский тип ответственности относится к условно личностной ответственности, потому что включает в себя элементы как личностной, так и ситуативной ответственности. Этот тип ответственности проявляется в способности человека выполнять обязательства и следовать правилам, что может быть связано с внутренними убеждениями, так и с внешними ожиданиями.

Для выявления соотношений видов мотивации и параметров ответственного поведения был использован критерий Спирмена. С целью оценки изменений типов мотивации и ответственности в результате проведения программы мероприятий был использован критерий Т Вилкоксона.

Рассмотрим выраженность видов мотивации по методике «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (Рис. 1).



Примечание: ПМ – познавательные мотивы, МД – мотивы достижения, МСр – мотивы саморазвития, МСу – мотивы самоуважения, ИМ – интроецированные мотивы, ЭМ-п – экстернальные мотивы позитивные (уважения родителями), ЭМ-н – экстернальные мотивы негативные, АМ – амотивация

Рисунок 1. Среднегрупповые значения показателей шкал академической мотивации по опроснику «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н.Осина (5 –максимальный балл)

Как видно из Рис. 1, у старшеклассников наиболее выраженной является мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. По проведенному исследованию Т.О. Гордеевой мотивация самоуважения вносит вклад в настойчивость в учебной деятельности, способствующей достижению результатов [12]. Мотивация самоуважения в

теории мотивации А. Маслоу представлена как базовая потребность, выступающая в стремлении к стабильной самооценке, ощущении собственной ценности, ощущение себя деятелем, способным справляться с трудностями и требованиями, компетентным и умелым [29]. Учитывая возрастную специфику старшеклассников в росте самостоятельности, самоопределении и личностной зрелости, которая достигается в старших классах, мотивация самоуважения является одной из ведущих, наиболее характерных мотиваций учебной деятельности.

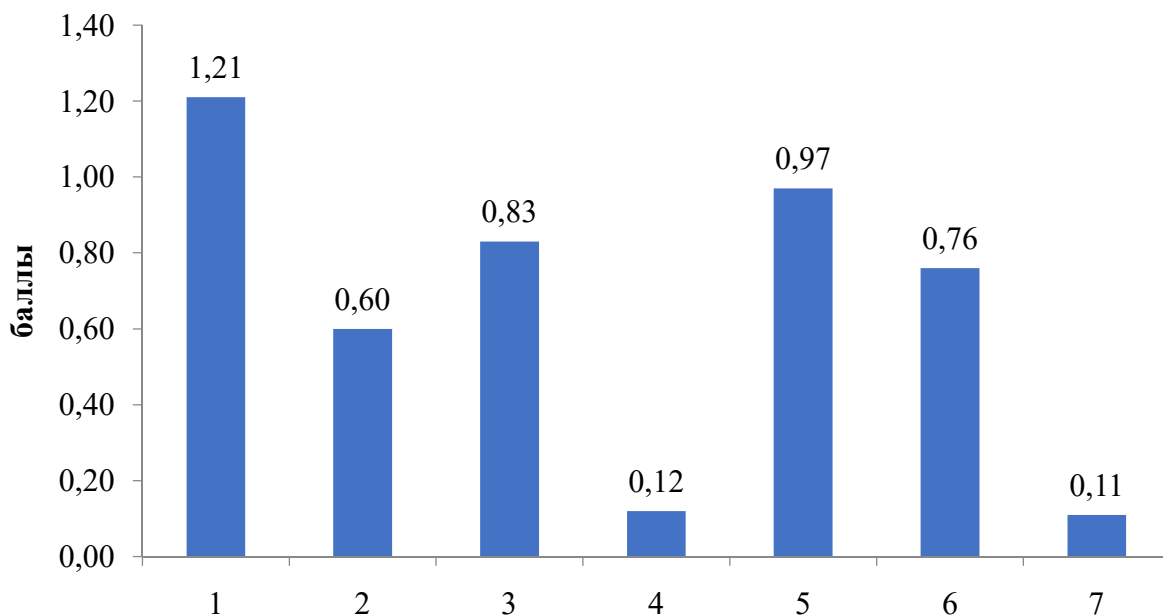
Также высокий показатель по шкале интроецированной мотивации – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувством долга перед собой и другими значимыми людьми. Сочетание мотивации самоуважения и интроецированной мотивации относится к интроецированной регуляции, которое означает, что учебная деятельность выполняется под давлением ощущения долга и обязанности («учусь, из-за чувства долга, чтобы гордиться собой»).

Виды внутренней мотивации: познавательная, саморазвития и достижения, – по степени выраженности уступают мотивации самоуважения и интроецированной мотивации, что означает, что к деятельности стимулирует самооценка, зависящая от успехов в учебной деятельности. Побуждение к деятельности возникает в силу ориентации на оценки других людей: «от этого зависит, как меня оценит окружение» – «это важно для меня» – «я буду делать это».

Эти результаты могут свидетельствовать о том, высокие показатели шкал интроецированной мотивации и мотивации самоуважения могут быть связаны, с одной стороны, со стремлением к успеху в учебе ради социального статуса. Такое стремление к самоуважению может отражать не только личные стремления обучающегося, но и его желание соответствовать ожиданиям. С другой стороны, в учебной деятельности педагоги подчеркивают значимость оценок и достижений, что может способствовать развитию мотивации, основанной на самоуважении, проявляющейся в

радости и гордости за себя, за проявленные усилия, либо в ощущении стыда и вины.

По методике «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой) были получены следующие результаты, представленные на Рис. 2.



Примечание: 1 – отношение к обещаниям, 2 – предвидение результатов деятельности, 3 – отношение к последствиям своих поступков, 4 – отношение к трудностям, 5 – осуществление или отказ от выполнения своих намерений, 6 – отношение к новым обязанностям, 7 – эмоциональное отношение к ответственным делам.

Рисунок 2. Среднегрупповые значения параметров ответственного поведения по методике «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой) (3 – максимальный балл)

На основании Рис. 2, можно выделить, что у старшеклассников наиболее выраженным параметром является отношение к обещаниям. Это свидетельствует о том, что старшеклассники ответственно относятся к обещаниям, которые они дают и стараются их выполнять. Такие параметры как «отношение к трудностям» и «эмоциональное отношение к ответственным делам» имеют низкие показатели, что характеризует боязнь возникающих трудностей, провалов, негативном настрое по отношению к выполнению ответственных поручений.

Таким образом, из представленных данных можно заключить, что старшеклассники придают высокое значение обещаниям. Низкие показатели по отношению к трудностям, эмоциональному отношению к ответственным делам требует дополнительного внимания.

На основании сопоставления видов мотивации, которые можно отнести к автономной или контролируемой регуляции, для каждого старшеклассника был определен преобладающий тип регуляции. Было выделено 4 группы старшеклассников, которые отличались по преобладанию автономной мотивацией над контролируемой; преобладанию контролируемой мотивации; группа, у которой автономная мотивация и контролируемая мотивация одинаково представлена; у которой выражена амотивация. В результате каждый участник был отнесен к одной из четырех групп. Распределение по типам регуляции мотивации в выборке представлено на Рис. 3.

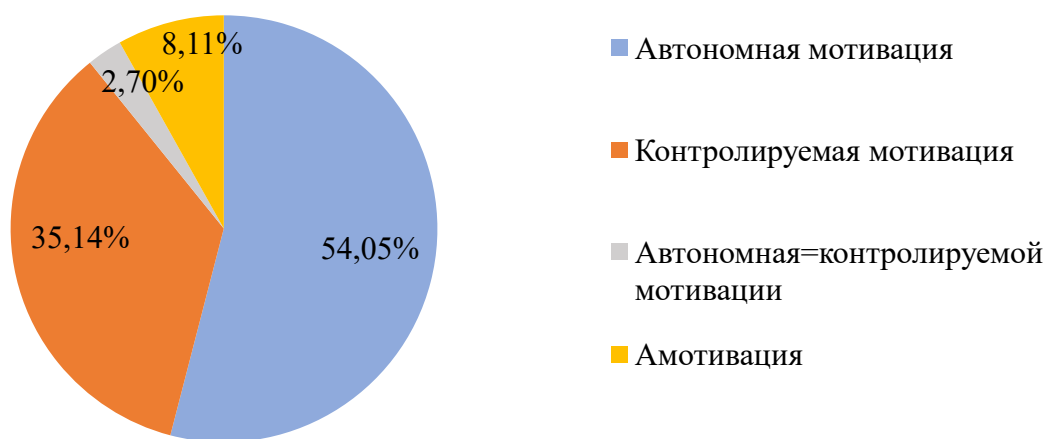


Рисунок 3. Распределение обучающихся по группам с разным типом регуляции мотивации, в %

Как видно из Рис. 3, преобладающим типом регуляции у старшеклассников является автономная мотивация (54,05 %). Для большинства старшеклассников учебная деятельность воспринимается как добровольная, основанная на выбранных лично значимых целях. При автономной мотивации обучающийся ощущает себя источником выполняемой деятельности и сам мотивирует себя к выполнению

деятельности. Т.О. Гордеева отмечает, что автономная мотивация является характерной чертой успешных учеников в массовых школах.

Контролируемая мотивация представлена у 35,14 % старшеклассников, что свидетельствует о том, что побуждением к учебной деятельности являются давление и требования, исходящие из внешних источников, отдаленных от «я».

У одного обучающегося (2,70%) показатели автономной и контролируемой мотивации выражены в равном значении, что может свидетельствовать о том, что обучающийся чувствует потребность или желание выполнять определенное действие одновременно, принимая во внимание внешние факторы, например, такие как награды, поощрения. Такой результат может свидетельствовать о ситуативном проявлении мотивации, исходя от ситуативных мотивов-стимулов. Это также может означать, что обучающийся не всегда принимает важность выполнения деятельности, иногда ощущает давление извне.

У 8,11 % от общей выборки выявлена амотивация – ощущение бессмысленности осуществляемой учебной деятельности. Обучающиеся пассивны на уроках, не проявляют интереса и активность на занятиях, не следуют требованиям учителя. Характерно стремление «отсидеть урок», ощущение беспомощности.

Следующим этапом исследования являлось изучение параметров ответственности и отнесение к определенному типу ответственности, выделенных Л.И. Дементий. Результаты представлены на Рис. 4.

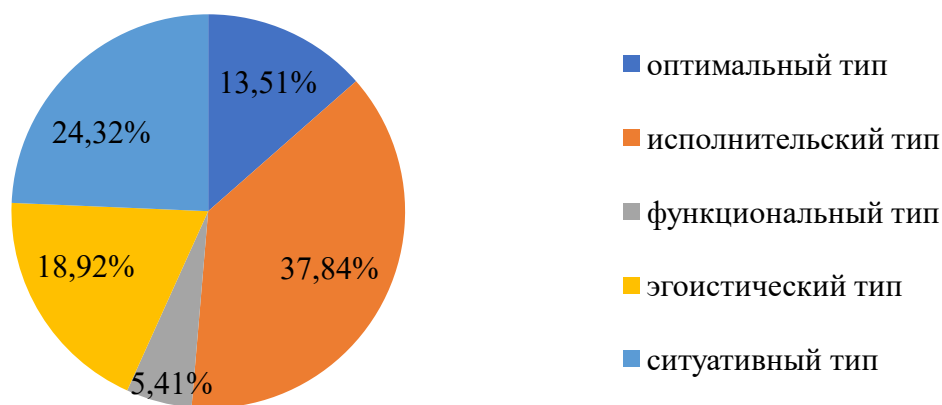


Рисунок 4. Распределение обучающихся по типу ответственности по показателям ответственного поведения, в %

Охарактеризуем выделенные типы ответственности. Оптимальный тип ответственности (13,51 %) назван так вследствие выраженности оптимального сочетания параметров ответственности. Перед осуществлением деятельности обучающийся стремится представить ее конечный результат, испытывает позитивные эмоции. Добровольно принимает новые обязанности, если он видит в них смысл и стремится выполнять деятельность в срок и на высоком качестве. Обладают устойчивым проявлением интернальности в ситуациях ответственных действий, способностью принимать ответственность за планируемые, совершающиеся и уже совершившиеся события. Для данного типа характерно полное принятие ответственности, в то время как для остальных частичное. Данный тип можно отнести к личностной ответственности.

37,84,% старшеклассников отнесены к исполнительскому типу ответственности. Для них характерно принятие новых обязанностей, если они значимы для него, и отказ, если выполнение их требует самостоятельности в принятии решений и рисков. Обучающиеся с таким типом могут быть ответственны перед другими, но не перед собой. Границы ответственности для такого типа четко определены извне (другими лицами, инструкциями, требованиями). Не испытывает эмоционального

удовлетворения от выполняемой деятельности, что отражает формальный характер ответственности. В работах ученицы Л.И. Дементий В.Е. Купченко было дополнено, что такой тип демонстрирует неразвитость жизненного планирования, несвязность жизненных событий, признает равное участие в жизни случая и закономерности [15]. В контексте образования, это может означать, что такие старшеклассники могут хорошо справляться с заданиями, которые имеют четкие правила и инструкции, но могут столкнуться с проблемами при выполнении задач, требующих инициативы и самостоятельного планирования. Из описания следует, что исполнительский тип ответственности не является полным выражением личностной ответственности.

Эгоистический тип представлен у 18,92% старшеклассников. Для данного типа характерно взятие ответственности только если это в его интересах, потребности и чувства других людей игнорируются. Склонен принимать решения, учитывая только свои выгоды, не обращая внимания на то, как его действия повлияют на окружающих. При этом характеризуется добровольностью выполнения обязанностей и ясным представлением результата труда. Не испытывает отрицательных эмоций при невыполнении обещаний.

Функциональный тип представлен у одного обучающегося (5,41%). Для такого типа характерно действие строго по образцу. Он добровольно принимает определенные обязанности и задачи, которые он должен выполнять самостоятельно и ответственно, например, как выполнение учебных заданий, поддержание порядка и дисциплины в классе, помощь и участие в школьных мероприятиях и др. Такое проявление как самостоятельное принятие на себя определенных задач и обязанностей является ключевым аспектом личностной ответственности. Однако личностная ответственность также включает в себя способность к рефлексии, осознанию последствий своих действий для себя и других и готовность нести ответственность за эти последствия. Таким образом, функциональный тип,

ограниченный действиями строго по образцу, не включает в себя более широкое понимание ответственности, которое требует глубокого самопознания.

Ситуативный тип ответственности представлен у 24,32% старшеклассников. Данный тип является полярным для оптимального типа. Перед началом осуществления деятельности имеет смутное представление о ее конечном результате. Такой тип убежден, что человек несет ответственность только за то, что он совершил. Относится нейтрально к любой деятельности и при возможности избегает ее. Обладает экстернальным локусом контроля, то есть считает, что все происходящее в жизни является результатом внешних факторов (воли случая, другой личности, удачи и т.д.). Для подобного типа характерна ориентация на других людей, через осознания значимости последствий своих поступков, влияющих на других людей.

Было проведено сопоставление групп по типу регуляции мотивации и по типу ответственности, результаты которого представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение обучающихся по типу мотивации и типу ответственности, в %

Тип ответственности	Тип мотивационной регуляции				Всего
	автономная мотивация	контролируемая мотивация	автономная - контролируемая мотивация	амотивация	
Оптимальный (личностная)	8,12	2,70	0,00	2,70	13,51
Функциональный (приближенный к личностной)	2,70	2,70	0,00	0,00	5,41
Исполнительский (условно личностный)	21,62	10,81	0,00	5,41	37,84
Эгоистический (неличностная)	10,81	5,41	2,70	0,00	18,92
Ситуативный (неличностная)	10,81	13,51	0,00	0,00	24,32
Всего	54,05	35,14	2,70	8,11	100

Примечания: жирным отмечены наиболее выраженные процентные доли для определенного типа регуляции мотивации

Как видно из представленной таблицы, у обучающихся с автономной мотивацией, преобладает исполнительский тип ответственности (21,62%). Исполнительский тип близок к оптимальному типу по большинству параметров ответственности, но он не заинтересован в самой деятельности. Учебные задачи зачастую не располагают к состоянию потока, при которой человек погружен в деятельность. Иными словами, обучающиеся исполнительского типа понимают, что определенная деятельность может являться средством достижения поставленной ими цели. Можно также предположить, что такой результат может указывать на специфику оценивания учебных результатов, при котором критерием хорошего ученика являются такие качества как исполнительность и дисциплинированность. Поэтому старшеклассники имеют стремление к достижениям, познанию и саморазвитию, так как чувствуют свою эффективность в учебной деятельности, что удовлетворяет их потребность в компетентности.

Контролируемая мотивация выражена у ситуативного типа (13,51%). Для ситуативного типа в целом характерно непринятие ответственности, трудности в принятии новых обязанностей и отказ от соблюдения временных рамок. Они испытывают мотивацию обучения под воздействием внешних факторов, таких как поощрение, ожидания окружающих, наказания и т.д., а не внутренних убеждений, интереса. Такой тип мотивации не всегда способствует достижению успеха в учебе, так как обучающиеся могут терять интерес к обучению, когда внешние стимулы исчезают.

Амотивация выражена у обучающихся с исполнительским типом ответственности (5,41%). Амотивация – это состояние, когда человек не видит внутренних или внешних стимулов к действию, в нашем случае – к учебной деятельности. Такой результат свидетельствует о том, что такие обучающиеся не видят интереса к предмету, связано с недостатком понимания его значимости или отсутствием желаемых результатов от учебы. Такие обучающиеся испытывают больше трудностей с нахождением мотивации в нестандартных или сложных учебных ситуациях. Они могут

чувствовать себя потерянным, если не получают четких инструкций или не видят прямой связи между учебой и своими личными целями.

Также обратим внимание на случай, когда у оптимального типа ответственности обнаружилась амотивация. Для такого типа ответственности способность принимать ответственность за планируемые, совершающиеся и уже совершившиеся события, имеет четкое представление о результате и последствиях поступков, характерна готовность преодолевать трудности. Можно предположить, что обучающийся не испытывает интереса к учебным предметам, не видит связи между учебой и своими будущими целями и профессией. Также возможно, что в школе обучающийся чувствует невозможность реализации собственных идей и творчества, отдает предпочтение другим сферам деятельности. Таким образом, у обучающегося, возможно, фрустрированы потребности в автономии и компетентности.

Оптимальный тип ответственности с автономной мотивацией выражен у 8,12%. Оптимальный тип является показателем личностной ответственности, для которого характерно принятие необходимости, гарантирование результата собственными усилиями, рассмотрение себя в качестве сильной личности, обладающей свободой выбора, чтобы достигать поставленных целей, осознание собственного вклада в возникновение в развитие событий. При автономной мотивации деятельность осуществляется индивидом сознательно и основанием выделения такой мотивации является ощущение автономии, то есть ощущение себя источником выполняемой деятельности и побуждение самого себя к ее выполнению. Обучающиеся с такой мотивацией склонны быть более удовлетворительными своим образовательным опытом и достигать лучших результатов.

Присутствие оптимального типа ответственности с автономной мотивацией у обучающихся является желательным, так как это способствует развитию личности, способной самостоятельно управлять своим обучением и принимать ответственные решения.

Для выявления взаимосвязи изучаемых показателей шкал академической мотивации и параметров ответственности был проведен корреляционный анализ Спирмена (Таблица 3).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена шкал академической мотивации обучающихся с параметрами ответственного поведения

Параметры ответственности	Шкалы академической мотивации							Амотивация
	автономная			усл. автономная	контролируемая			
	познавательная	достижения	саморазвития	самоуважение	интроецированная	экстернальная позитивная	экстернальная негативная	
Отношение к трудностям	,219	-,057	-,004	-,007	-,017	-,159	,004	,024
Предвидение результатов деятельности	-,097	-,36***	,018	,028	,101	,028	,012	,265
Осуществление или отказ от выполнения своих намерений	-,024	-,037	,455***	,006	,272	,032	,37***	,036
Отношение к новым обязанностям	,168	,146	,292	-,09	,33***	-0,3	-,089	-,125
Отношение к обещаниям	-0,233	-,086	,313	-,002	,266	-,085	,192	,172
Отношение к последствиям своих поступков	0,09	-,197	,22	-,05	,035	,175	,051	,099
Эмоциональное отношение к ответственным делам	,31	,72	,282	,141	-,164	-,053	,207	-,163

Примечание: * – коэффициенты значимы при $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Рассмотрим выявленные достоверные корреляционные связи показателей шкал академической мотивации и параметров ответственности. В результате корреляционного анализа была выявлена обратная связь шкалы мотивации достижения и предвидение результатов деятельности ($r = -0,36$,

$p < 0,001$); прямая связь параметра осуществление или отказ от выполнения своих намерений с мотивацией саморазвития ($r = 0,455$, $p < 0,001$) и экстернальной негативной мотивацией ($r = 0,37$, $p < 0,001$); прямая связь шкалы интроецированной мотивации и отношением к новым обязанностям ($r = 0,33$, $p < 0,001$).

Чем выше уровень мотивации достижения у человека, тем яснее он предвидит результаты своей деятельности. Человек, обладающий высокой мотивацией достижения, склонен принимать на себя больше ответственности за свои действия, так как он стремится к успеху и понимает, что результаты зависят от его усилий. При высокой мотивации достижения человек стремится к удовлетворению потребности в автономии, поскольку его стремление к достижениям исходит из внутренних ценностей, интересов, что приводит к более ясному предвидению результатов. Как следствие, такая связь приводит к более успешным исходам деятельности («Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач»).

Чем выше уровень мотивации саморазвития, тем больше вероятность, что человек будет осуществлять свои намерения. Намерение представляет собой осознанное устремление к достижению цели, которое подразумевает выбор подходящих средств и разработку плана действий [8]. Ключевым элементом в осуществлении намерений являются способность к планированию, определению приоритетов и концентрации на задаче.

Чем выше уровень экстернальной негативной мотивации, тем больше вероятность, что человек будет отказываться от выполнения своих намерений. Обучающиеся с экстернальной негативной мотивацией могут испытывать страх или внешнее давление, что может привести к отказу от выполнения намерений.

Интроецированная мотивация связана с принятием новых обязанностей. При интроецированной мотивации внешние стимулы, такие как ожидания других или социальные нормы интегрируются в личные

ценности. Поэтому интроецированная мотивация может привести к тому, что человек будет чувствовать ответственность за выполнение новых обязанностей, так как они соответствуют его внутренним ценностям и ожиданиям значимых людей. Стремление к соответствию со своими ценностями также может побуждать относиться к новым обязанностям серьезно, например, чтобы избежать стыда из-за несоответствия и укрепить свою самооценку.

Итак, полученные данные свидетельствуют, что мотивация достижения усиливает способность человека предвидеть и планировать результаты своих действий. Мотивация саморазвития способствует осуществлению намерений через улучшение планирования и концентрации на задачах. Экстернальная негативная мотивация может препятствовать достижению целей из-за страха или внешнего давления. Интроецированная мотивация ведет к интеграции внешних стимулов в личные ценности, что усиливает ответственность за новые обязанности.

Таким образом, среди обучающихся наиболее выраженными мотивациями являются мотивация самоуважения и интроецированная мотивация; старшеклассники придают высокое значение обещаниям, при этом имеют низкие показатели по отношению к трудностям, эмоциональному отношению к ответственным делам требует дополнительного внимания.

Анализ сопоставления видов мотивации и выделение групп обучающихся показал, что среди обучающихся наибольшую группу составляют с автономной мотивацией; выявлена группа обучающихся с амотивацией, что требует понимание причин и работы, чтобы стимулировать мотивацию к учебной деятельности. Анализ сопоставления параметров ответственности и выделение типов ответственности показал, что наибольшее число составляют обучающиеся с исполнительским типом.

Соотношение по типу регуляции мотивации и типа ответственности показало, что среди старшеклассников с автономной мотивацией наибольшее количество представлено исполнительского типа. Среди старшеклассников с

контролируемой мотивацией наибольшее количество с ситуативным типом ответственности.

Были обнаружены статистически значимые связи между шкалой мотивации достижения и предвидение результатов деятельности; осуществление или отказ от выполнения своих намерений с мотивацией саморазвития и экстернальной негативной мотивацией; прямая связь шкалы интроецированной мотивации и отношением к новым обязанностям.

На основе вышеизложенных данных, следующий этап исследования будет сосредоточен на разработке и внедрении плана мероприятий, направленных на укрепление и повышение автономной мотивации среди старшеклассников для того чтобы определить изменения личностной ответственности старшеклассников.

Теоретический анализ мотивации старшеклассников, условий развития автономной мотивации, а также проведение эмпирического исследования послужило основой для разработки и реализации программы повышения автономной мотивации старшеклассников, разработанной на основе методического пособия «Мотивация школьников XXI века: практические советы» (Т.О. Гордеева) [9], а также структурно-процессуальной модели мотивации учебной деятельности разработанной Т.О. Гордеевой [8].

2.2. Содержание программы мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации

Мотивация, во многом, определяет активность и результативность деятельности человека. При этом важно не количество, а качество мотивации, потому что именно оно определяет уровень настойчивости, результативности деятельности и психологическое благополучие людей. Мотивация обучающихся является ключевым аспектом образовательного процесса, поскольку она связана с успешностью учебной деятельности. В контексте школьного образования особую значимость приобретает

автономная мотивация обучающихся. Часто задачи в школе могут являться рутинными и не представлять интереса, но необходимо их выполнить из-за множества различных причин. Также можно выделить внешние социальные мотивы: конкуренции, желание получить одобрение. Внутренних мотивов: чувство долга, справедливости. Одно из важных открытий теории самодетерминации является то, что мотивацией можно управлять, создавая условия для формирования более автономных форм. Это происходит благодаря процессу интернализации (присвоению) мотивации.

Развитие автономной мотивации происходит следующим образом: сначала происходит актуализация собственных ценностей и осознания значимости собственного выбора, которые по мере системного использования переходят в устойчивую мотивационную позицию, а также через усвоение обучающимися приемы постановки целей, планированию, развитию рефлексии, обучению стратегиям реагирования на неудачи и трудности, развитию оптимистического мышления (вера в свою эффективность), которые также развиваются и становятся мотивационным ядром.

Поддержка базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и принятии – является важным условием поддержки внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся. Педагоги оказывают непосредственное влияние на создание условий через свои методы и подходы к обучению, использование стратегий и техник для стимулирования мотивации, взаимодействие с обучающимися.

Целью программы мероприятий является повышение автономной мотивации старшеклассников.

Для достижения данной цели необходимо решение следующих **задач**:

1. Способствовать актуализации представлений о себе, своих ценностях и осознание принятия ответственности для выполнения действия.
2. Сформировать представления о способах постановки цели, планировании деятельности.

3. Развитие настойчивости.

4. Развитие навыков самостоятельного решения проблем и позитивного отношения к жизненным ситуациям, реализации намерений.

5. Проинформировать педагогов о способах, методах, приемах, способствующих повышению автономной мотивации обучающихся.

Программа мероприятий строится на следующих принципах:

- Принцип субъектности, который проявляется в самостоятельной деятельности и совершении выбора, рефлексия собственного поведения;

- Принцип добровольного участия в работе группы – решение поставленных задач возможно только в случае личной заинтересованности обучающихся в собственных изменениях, принятии решения о включении в групповую работу по программе.

- Принцип активности – предполагает активную позицию обучающихся, включение, погружение в выполнение упражнений и практических заданий в ходе занятий по программе для развития необходимых навыков.

Программа состоит из 5 блоков, которые были выделены в модели структурно-процессуальной мотивации Т.О. Гордеевой:

1) Мотивационно-смысловой блок, в котором уделяется внимание развитию ценностей и представлений о себе.

2) Блок целеполагания и саморегуляции, включающий способы планирования деятельности и навыки постановки цели, осуществление самоконтроля.

3) Блок умения реагировать на неудачи и трудности, включающий способы реагирования на ситуации помехи, трудности и неудачи в процессе осуществления деятельности.

4) Мотивационно-поведенческий блок, направленный на развитие проявления упорства, развитие навыков самостоятельного решения проблем и позитивного отношения к жизненным ситуациям.

5) Просветительский (для педагогов), направленный на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов путем применения психолого-педагогических методов, способствующих развитию мотивации, обучение эффективным методам и техникам мотивации школьников.

Выраженность отдельных составляющих учебной мотивации зависит от особенностей образовательной среды, в которой важно, чтобы удовлетворялись выделенные потребности в автономии, компетентности и принятии (связанности). Для поддержки и развития автономной мотивации в программе предусмотрены следующие механизмы:

1. Для удовлетворения потребности в автономии предоставляется возможность выбора задач и методов их выполнения.

2. Для удовлетворения потребности в компетентности в программе участникам предоставляется возможность развивать свои навыки и знания через обучающие материалы, практические задания, упражнения, групповые обсуждения способствующие повышению их уверенности в своих способностях.

3. Для удовлетворения потребности в принятии (связанности) участникам предоставляется возможность взаимодействовать друг с другом, работа в группах, парах, обмениваться опытом в обсуждении.

Продолжительность реализации программы

Программа рассчитана на 12 встреч (по 3 занятия на каждый блок); 2 просветительских встречи с педагогами; занятие по подведению итогов и проведение вторичной диагностики. Срок реализации – 2 месяца. По 2 занятию в неделю, продолжительность занятия составляет 45 минут.

Программа мероприятий реализуется в несколько этапов:

Этап 1. Мотивационно-смысловой блок. Данный этап предполагает актуализировать ценностей и способствует самопознанию. Для осознания ценностей, развития самосознания и осознания своих сильных сторон необходимо: обсуждение и рефлексия о ценностях и их роли в жизни, понимание и принятие ценностей в учебный план. Также в данном блоке

посвящено отдельное занятие, посвященное важности ответственного выбора.

Этап 2. Целеполагание и саморегуляция. Данный блок направлен на развитие целеполагания, в частности, на развитие умения ставить реалистичные цели в достижении учебных и личных целей, создание планов действия для их достижения, самоконтроль их выполнение, развитие рефлексии и самомотивации. Также данный блок направлен на развитие саморегуляции посредством создания планов действий, самоконтроль их выполнения.

Этап 3. Умение реагировать на неудачи и трудности является важной составляющей мотивационного процесса, так как отношение во многом зависит от установок, личностных качеств и неадаптивных поведенческих стратегиях. Данный блок отвечает за реагирование на ситуации помехи и неудачи. Приписывание внешним факторам или внутренним усиливают настойчивость субъекта продолжать прилагать усилия и трудности не препятствуют к осуществлению деятельности.

Этап 4. Мотивационно-поведенческий блок. На данном этапе осуществляется актуализация позитивного отношения к образованию, активности, применению мотивационных стратегий для достижения цели.

Заключительным этапом является проведение вторичной диагностики для оценки изменений мотивации и личностной ответственности после реализации программы мероприятий.

В программе также предусмотрена работа с педагогами. Работа носит просветительский характер: ознакомление педагогов с методами, приемами, техниками, способствующими повышению автономной мотивации обучающихся, рекомендации о взаимодействии со старшеклассниками, и их практическая отработка в формате семинара-практикума.

Структура занятия

Каждое занятие имеет в своей структуре несколько обязательных этапов:

1. Организационный этап (вводная часть) – ритуал приветствия, упражнение-разминка.

Цель: создание положительного эмоционального настроения на работу в группе, атмосферы сотрудничества и доброжелательности, мотивирующее обращение к изучаемой на занятии теме.

2. Основной этап

Цель: проработка терминологического аппарата, актуализация проблемного поля темы занятия, развитие необходимых навыков, свойств личности.

Состоит из двух подэтапов:

2.1. Информационно-просветительский (теоретический) включает сообщение темы занятия, мини-лекции по теме занятия, знакомство и прояснение основных тематических понятий, особенностей проявления того или иного состояния, дискуссии, групповое обсуждение.

2.2. Проблематизация: обращение обучающихся к личному опыту. Предполагает проведение игр, упражнений, приемов по теме занятия, направленных на решение поставленных задач по развитию необходимых навыков личности.

3. Заключительный – подведение результатов, полученных знаний (оценка в эмоциональном (что понравилось, что не понравилось и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали, чему научились, что нового узнали).

Планом занятий представлен в приложении В.

Форма занятий: фронтальная, коллективная и индивидуальная работа.

Методы, используемые при реализации программы мероприятий: групповая дискуссия, практические упражнения, игры, решение проблемных ситуаций, мини-лекции, занятия с элементами тренинга, беседа, мозговой штурм, методы позитивной психологии.

Групповая дискуссия позволяет членам группы прояснить собственную позицию и уточнять взаимные позиции участников группы. С помощью

дискуссии обучающиеся приобретают новые знания, вырабатывают собственное мнение и видение проблемы. С точки зрения мотивации – чувствуют себя активными и компетентными участниками (субъектами) [9].

Практические упражнения, направленные на формирование умения замечать позитивные события в жизни, оценивать их как подвластные контролю.

Игровые методы, которые активируют различные мотивы, например, коммуникативные мотивы – групповое решение, побуждающее к межличностному общению между учащимися, что укрепляет их потребность в связанности; познавательные мотивы – в игре неизвестный ответ, толкающий на поиск его решения, активизируя мыслительную деятельность; ценностные мотивы – в процессе игры обучающимся необходимо постоять за себя, свою точку зрения, осуществить выбор.

Проблемная ситуация – познавательная задача, которая основывается на каком-либо противоречии между имеющимися знаниями и конкретной ситуацией. Появляются вопросы «почему не получается?», «почему это так?», «как такое возможно?». Такой метод ставит перед обучающимися задачи, требующие активного поиска решений и критического анализа. Такой метод стимулирует также навыки принятия обдуманых решений. Проблемные ситуации заставляют обучающихся искать решения, которые имеют смысл для них самих, что усиливает их внутреннее желание учиться и развиваться. Сталкиваясь с задачами, которые вызывают у них любопытство или представляют собой вызов позволяет почувствовать большую внутреннюю мотивацию для их выполнения.

Использование мини-лекций с элементами интерактива стимулирует обучающихся к активному участию и изучению предлагаемого материала.

Занятия с элементами тренинга направлено на развитие определенных качеств и навыков. С помощью такого метода обучающиеся получают не только практические навыки, но усваивают социальный и личностный смысл различных сфер деятельности.

Диалогический метод беседы, при котором путем постановки тщательно продуманной системы вопросов обучающихся подводят к пониманию сути нового материала.

Мозговой штурм, предполагающий стимулирование творческой активности обучающихся на решение проблемы, задачи посредством поиска и свободного обмена идей.

Также в программе используются методы позитивной психологии, предполагающей работу над формированием позитивного мышления, самомотивации. Используются конкретно такие методы как метод affirmаций, affirmаций.

Метод affirmаций предполагает короткие положительные утверждения, которые заменяют негативные установки на позитивные. Такой метод настраивает человека на достижение результатов и фокус внимания на том, чего, по его мнению, в жизни не хватает. Обращая внимание на то, что часто подсознательные установки расходятся с тем, чего, действительно, хочет человек. Для запуска автономной мотивации необходима вера и убежденность в свои способности справиться с определенным видом деятельности. Представления человека о собственной эффективности влияют на цели, которые он выбирает и приверженность к ним [9].

Метод affirmация (метод положительных вопросов) предполагает формулирование вопроса. Этот метод позволяет активизировать мыслительные процессы, когда человек начинает искать ответы на задаваемые вопросы. Для закрепления метода affirmаций необходимо искать ответы и утвердиться в своем вопросе. Этот метод отражен в используемом тесте Мартина Селигмана, который нацелен на то чтобы научиться мотивировать себя на любую деятельность [46]. Данный метод используется в технике «Самотивизирующие вопросы», в технике «SWOT» для анализа себя, в технике «Позитивное отношение».

Требования к материально-технической оснащенности для реализации программы мероприятий (помещение, оборудование):

Помещение для занятий должно соответствовать требованиям СанПиН, быть достаточно освещенным, просторным, проветриваемым.

Необходимое оборудование: столы, стулья, листы ватмана, листы бумаги формата А4, стикеры, маркеры, тетради, ручки по количеству участников.

В программе мероприятий приняли участие обучающиеся 10 классов и педагоги. Занятия по повышению автономной мотивации проводились в апреле–мае 2024 г. Занятия проводились в течение 1 академического часа, 2 раза в неделю. В занятиях приняли участие 37 человек, из которых 22 обучающихся одного класса и 15 обучающихся из другого. Занятия были запланированы таким образом, чтобы не мешать основному учебному процессу, в рамках уроков психологии. Работа по программе повышения автономной мотивации включала взаимодействие как с обучающимися, так и с педагогами. С обучающимися в рамках проведения групповых занятий. С педагогами в рамках просветительской работы в форме семинара-практикума, психолого-педагогического просвещения. Таким образом, программа стремилась создать комплексный подход к развитию личности обучающихся, а также поддержку и развитие профессиональных компетенций педагогов.

Ожидаемые результаты:

1) Улучшение самопознания – обучающиеся смогут лучше понимать свои ценности, интересы и способности, что повысит их уверенность в себе и способность принимать обоснованные решения;

2) Освоение способов целеполагания и планирования – позволит продуктивно организовывать свою деятельность и достигать поставленных целей;

3) Сформированность устойчивости к трудностям – развитые навыки преодоления трудностей и реагирование на неудачи поможет обучающимся сохранять мотивацию в сложных ситуациях;

4) Развитие проблемно-ориентированного мышления – обучающиеся научатся самостоятельно решать проблемы, подходить к жизненным ситуациям с позитивной точки зрения.

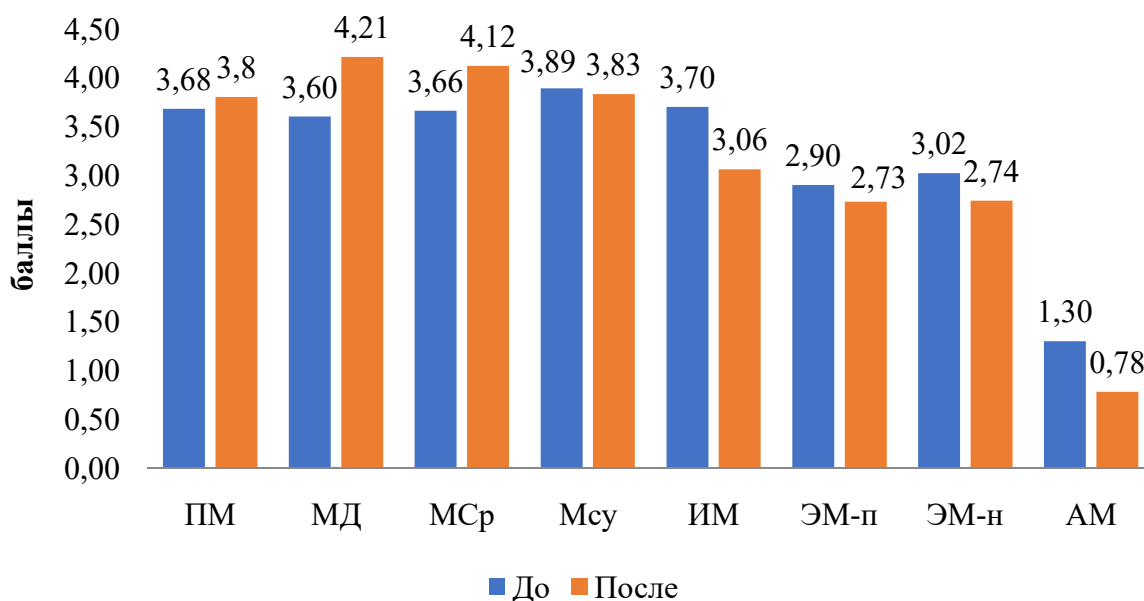
5) Повышение профессиональной компетентности педагогов – педагоги получают знания о современных методах и приемах, которые помогут им стимулировать автономную мотивацию, что может улучшить качество образовательного процесса.

В целом, реализация мероприятий должна привести к созданию благоприятной образовательной среды, где каждый обучающийся сможет раскрыть свой потенциал. Это будет способствовать формированию ответственных, самостоятельных и целеустремленных личностей, готовых к решению сложных задач и достижению успеха в различных сферах деятельности.

2.3. Оценка изменений личностной ответственности после-реализации программы мероприятий

После реализации программы, направленной на повышение автономной мотивации, была проведена вторичная диагностика ответственности с помощью опросника «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой) и мотивации с помощью опросника «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н.Осина.

Представим полученные результаты в сравнении с результатами до проведения программы (Рис. 5).

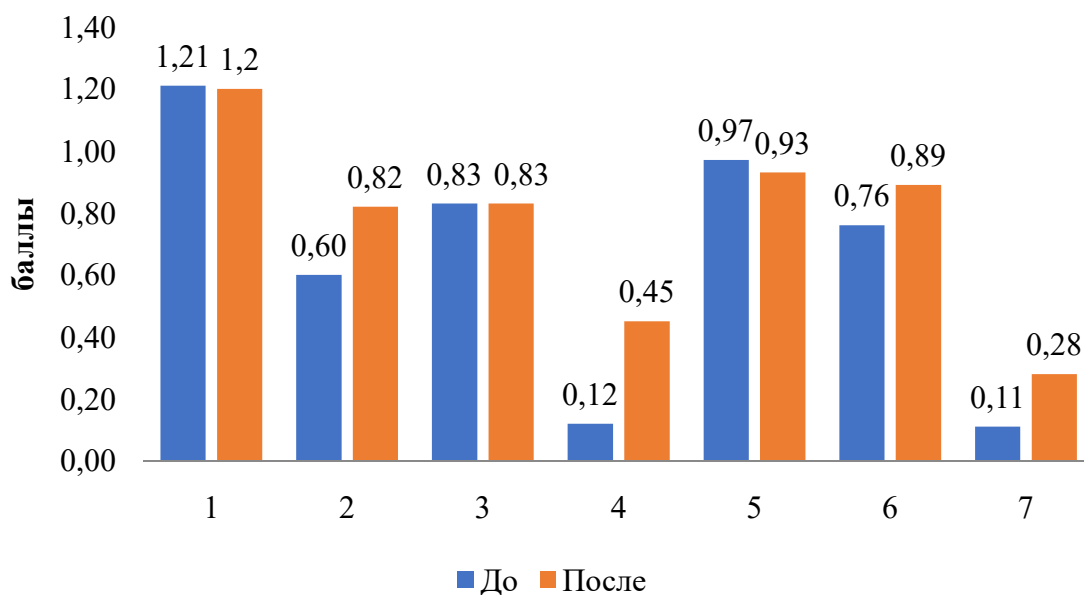


Примечание: ПМ – познавательные мотивы, МД – мотивы достижения, МСр – мотивы саморазвития, МСу – мотивы самоуважения, ИМ – интроецированные мотивы, ЭМ-п – экстернальные мотивы позитивные (уважения родителями), ЭМ-н – экстернальные мотивы негативные, АМ – амотивация

Рисунок 5. Среднегрупповые значения шкал академической мотивации по опроснику «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н.Осина до и после проведения программы (5 – максимальный балл)

У старшеклассников выраженными мотивами являются достижения ($M=4,21$), мотив саморазвития ($M=4,12$), познавательный мотив ($M=3,8$). Данные мотивы относятся к внутренней мотивации, что свидетельствует о положительной динамике. Обратная тенденция наблюдается в контролируемой мотивации, к которой относятся интроецированные мотивы ($M=3,06$), экстернальные позитивные ($M=2,73$) и негативные ($M=2,74$) мотивы. Переживание бессмысленности учебной деятельности (амотивация) также понизилась ($M=0,78$)

Изменения произошли в показателях параметров ответственного поведения (Рис. 6).



Примечание: Название параметров: 1 – отношение к обещаниям , 2 – предвидение результатов деятельности, 3 – отношение к последствиям своих поступков, 4 – отношение к трудностям, 5 – осуществление или отказ от выполнения своих намерений, 6 – отношение к новым обязанностям, 7 – эмоциональное отношение к ответственным делам

Рисунок 6. Среднегрупповые значения параметров ответственного поведения по методике «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой) до и после проведения программы мероприятий (3 –максимальный балл)

Повысились показатели параметров предвидение результатов деятельности ($M=0,89$), отношение к трудностям ($M=0,45$), отношение к новым обязанностям ($M=0,89$). При этом произошло снижение по параметру осуществление или отказ от выполнения своих намерений ($M=0,93$), что может свидетельствовать о том, что старшеклассники стали осознавать, что их действия не всегда соответствуют собственным намерениям и ценностям. Это может быть признаком рефлексивного процесса, в ходе которого обучающиеся переосмысливают свои мотивы.

Для проверки статистической гипотезы о достоверных сдвигах по измеряемым шкалам был проведен анализ полученных данных с помощью критерия Т Вилкоксона (Таблица 4)

Оценка изменений значений по шкалам академической мотивации до и после программы мероприятий

Шкала		Средний значения		Т	р
		до	после		
Автономная мотивация	Познавательная мотивация	4,25	3	268	p>0,05
	Мотивация достижения	4	4,25	167,5	p<0,01
	Мотивация саморазвития	4,25	4,5	42,5	p<0,01
	Мотивация самоуважения	4,5	4,25	238	p>0,05
Контролируемая мотивация	Интроецированные мотивы	3,75	2	140	p<0,01
	Экстернальные мотивы позитивные	3,5	1,25	293	p>0,05
	Экстернальные мотивы негативные	3,5	0,5	276	p>0,05
	Амотивация	1,5	0,5	231,5	p<0,05

Высокозначимые различия выявлены по шкалам мотивация достижения и мотивация саморазвития, которые относятся к автономной мотивации. По шкале интроецированной мотивации, относящейся к контролируемой мотивация, выявлены также высокозначимые различия на уровне значимости $p<0,01$. Показатели по шкалам автономной мотивации по сравнению с первичной диагностикой повысились, что свидетельствует о положительной динамике. Показатели контролируемой мотивации по сравнению с первичной диагностикой имеют обратную динамику – показатели уменьшились.

По шкале мотивация самоуважения, познавательная мотивация, экстернальные позитивные и негативные мотивы и амотивация получены незначимые различия.

Произошли изменения в типе регуляции (Рис. 7).

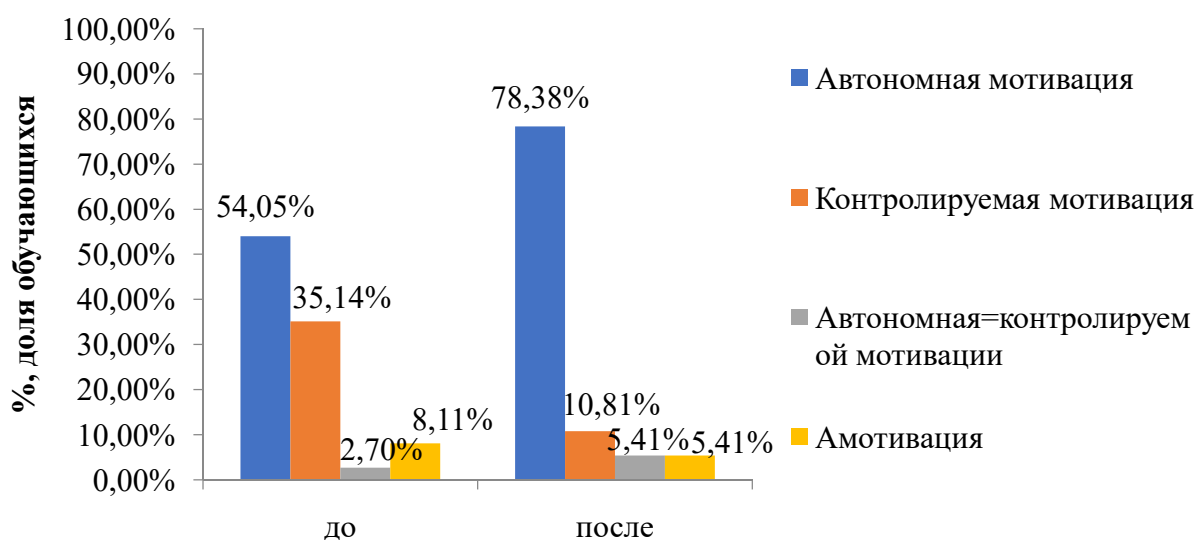


Рисунок 7. Распределение обучающихся по типу регуляции мотивации до и после проведения мероприятий, в %

Как видно из рисунка, увеличилось количество обучающихся с автономной мотивацией на 24,33 %. Количество обучающихся с контролируемой мотивацией уменьшилось на 24,33 %. На одного обучающегося повысилось количество респондентов с одинаково представленными автономной и контролируемой мотивациями, что составляет 5,41%. Количество обучающихся с амотивацией уменьшилось на 2,70%, что составляет в конечном итоге 5,41%.

Рассмотрим результаты по методике «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой). Был проведен анализ полученных данных с помощью критерия Т Вилкоксона по результатам до и после. Результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Оценка изменений значений по параметрам ответственного поведения до и после проведения программы мероприятий, направленной на повышение автономной мотивации

Параметры ответственности	Средние значения		Т эмп	р
	до	после		
Отношение к обещаниям	1,21	1,2	346,5	р>0,05

Параметры ответственности	Средние значения		Т эмп	р
	до	после		
Предвидение результатов деятельности	0,60	1,82	290	p>0,05
Отношение к последствиям своих поступков	0,83	0,83	323	p>0,05
Отношение к трудностям	0,12	0,45	331	p>0,05
Осуществление или отказ от выполнения своих намерений	0,97	0,93	252,5	p>0,05
Отношение к новым обязанностям	0,76	0,89	252,5	p>0,05
Эмоциональное отношение к ответственным делам	0,11	0,28	290,5	p<0,05

Значимых различий по сравнению с первичной диагностикой установить не удалось.

Проанализируем изменения до и после реализации программы в распределении типов ответственности (Рис. 8).

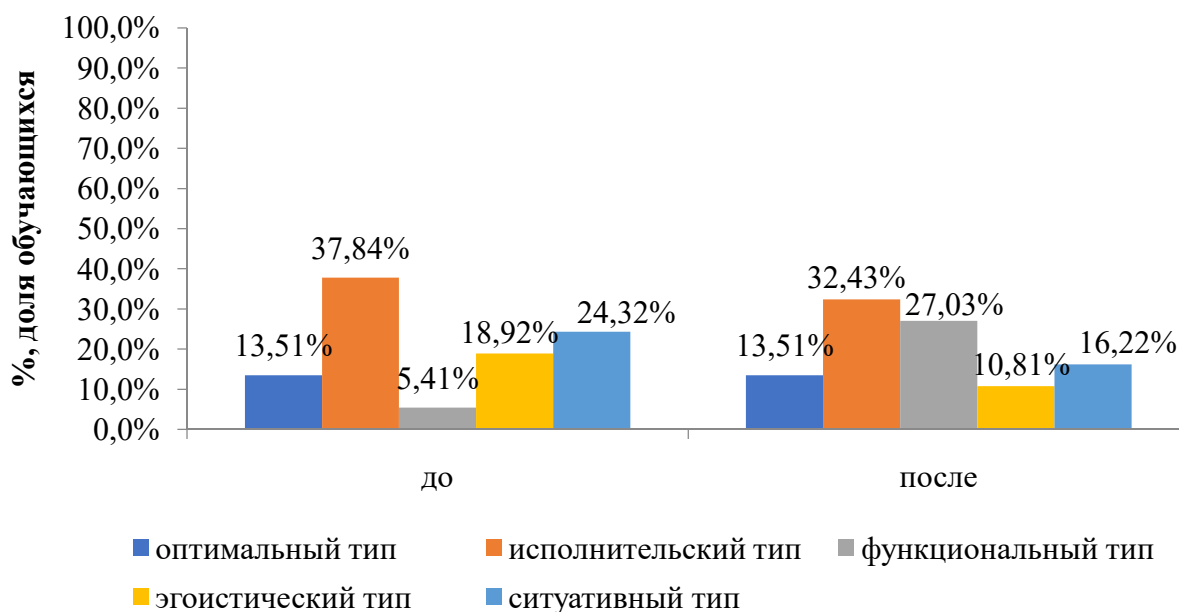


Рисунок 8. Распределение обучающихся по типу ответственного поведения до и после проведения мероприятий, в %

Как видно из представленных данных, уменьшилось количество обучающихся с исполнительским типом на 5,41% (составляет 32,34%), увеличилась доля обучающихся с функциональным типом на 21,62%,

(составляет 27,03%). Обучающиеся стали более самостоятельными и способными к самоорганизации. Это также может отражать их способность адаптироваться к новым обязанностям и преодолевать трудности.

Произошло снижение количества обучающихся с эгоистическим типом на 8,11%, (составляет 10,81%). Это означает, что сократилось количество обучающихся склонных действовать из личных интересов и выгоды. Снижение на 8,1% (составляет 16,22%) среди обучающихся с ситуативным типом ответственности отражает, что уменьшилось количество обучающихся склонных принимать решения, исходя из случайных, ситуационных факторов.

В целом, данные изменения могут отражать положительные изменения в распределении типов ответственности, характеризующих личностную ответственность.

Далее было проведено сопоставление, результаты которого представлены в Таблице 6.

Таблица 6

Распределение обучающихся по типу мотивации и типу ответственности после проведения программы мероприятий, в %

Тип ответственности	Тип мотивационной регуляции				Всего
	автономная мотивация	контролируемая мотивация	автономная - контролируемая мотивация	амотивация	
Оптимальный (личностная)	10,81	0,00	0,00	2,70	13,51
Функциональный (приближенный к личностной)	24,33	2,70	0,00	0,00	27,03
Исполнительский (условно личностный)	18,93	8,11	2,70	2,70	32,44
Эгоистический (неличностная)	10,81	0,00	0,00	0,00	10,81
Ситуативный (неличностная)	13,51	0,00	2,70	0,00	16,21
Всего	78,39	10,81	5,40	5,40	100

Примечания: жирным отмечены наиболее выраженные процентные доли для определенного типа регуляции мотивации

Из представленных результатов видно, что после реализации программы мероприятий среди обучающихся с автономной мотивацией возросло количество с функциональным типом ответственности (24,33%). Среди обучающихся с контролируемой мотивацией преобладает количество с исполнительским типом ответственности (8,11%).

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, если количество обучающихся с функциональным типом ответственности возросло. В результате реализации программы мероприятий произошли изменения ответственного поведения. Обучающиеся могли переосмыслить свои приоритеты, что привело к переходу от выполнения задач ради внешнего одобрения (исполнительский тип) к более глубокому пониманию и принятию личностной ответственности за свое обучение (функциональный тип).

Был проведен повторный корреляционный анализ Спирмена для выявления статистически значимых связей после проведения программы между шкалами академической мотивации и параметрами ответственного поведения. Результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Коэффициенты корреляции Спирмена шкал академической мотивации обучающихся с параметрами ответственного поведения после реализации программы мероприятий

Параметры ответственности	Шкалы академической мотивации							Амотивация
	автономная			усл. автономная	контролируемая			
	познавательная	достижения	Саморазвития		интроцированная	экстернальная позитивная	Экстернальная негативная	
Отношение к трудностям	-,329	-,277	-,079	-,193	-,192	,005	-,289	,525 ***
Предвидение результатов деятельности	-,049	-,113	,027	-,029	,133	,01	-,204	,159

Параметры ответственности	Шкалы академической мотивации							Амотивация
	автономная			усл. автономная	контролируемая			
	познавательная	достижения	Саморазвития	самоуважение	интроецированная	экстернальная позитивная	Экстернальная негативная	
Осуществление или отказ от выполнения своих намерений	-,061	-,261	-,168	-,038	,376 ***	,138	,198	-,074
Отношение к новым обязанностям	-,223	-,291	,17	,018	,155	-,362	,296	-,125
Отношение к обещаниям	-,095	,038	-,039	,034	,026	-,073	,081	,033
Отношение к последствиям своих поступков	,037	,165	-,024	,113	,192	,145	,143	,279
Эмоциональное отношение к ответственным делам	-,171	-,189	-,164	-,329	-,217	-,205	-,521	,038

Примечание: * – коэффициенты значимы при $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Рассмотрим достоверно-значимые выявленные корреляционные связи. Были установлены значимые прямые связи по шкале интроецированная мотивация и осуществление или отказ от выполнения своих намерений ($r=0,376$, $p<0,001$); прямая связь между амотивацией и отношением к трудностям ($r=0,525$, $p<0,001$); обратная связь между экстернальными позитивными мотивами и отношением к новым обязанностям ($r=0,362$, $p<0,001$); значимая обратная связь между экстернальными негативными мотивами и эмоциональным отношением к ответственным делам ($r=-0,521$, $p<0,001$).

Полученные корреляционные связи позволяют сделать следующие выводы:

1. Интроецированная мотивация связана с осуществлением своих намерений. Из вопросов опросников «Потому что я должен подходить более ответственно к учебе в выпускном классе» эта связь может прослеживаться следующим образом: «Если я решил что-либо сделать, то никогда не отказываюсь от своих планов». Чувство стыда и вины возникают, когда человек не соответствует собственным ценностям или стандартам, которые он внутренне принял как важные. В контексте интроецированной мотивации, когда человек действует в соответствии с личными убеждениями и целями, он испытывает удовлетворение и гармонию с собой. При невыполнении своих намерений, возникает чувство стыда или вины.

2. Высокие значения по амотивация связаны с восприятием трудностей более позитивно. Амотивация относится к состоянию, когда человек не видит смысла в действиях, и не испытывает внутреннего или внешнего стимула к выполнению. Это может привести к равнодушию к трудностям и вызовам, так как человек не ощущает мотивации к преодолению препятствий или достижению целей. Возможно, что у обучающихся наблюдается защитная реакция, при которой обучающиеся пытаются сохранить свою самооценку, относясь к трудностям как к чему-то, что не стоит их усилий, а также из-за того, что они не чувствуют давления на успех, следовательно, меньше беспокоятся о возможном неудачном исходе. Когда у обучающихся нет четких ожиданий относительно своих достижений, они могут быть менее расстроены при столкновении с трудностями, так как не чувствуют разочарования из-за неудач.

3. Чем более выраженными являются экстернальные позитивные мотивы, тем менее положительно обучающиеся относятся к принятию новых обязанностей. Мотивация обучающихся, основанная на внешних вознаграждениях и ожиданиях, может уменьшить внутреннее желание принимать на себя новые обязанности.

4. Чем более выраженными являются экстернальные негативные мотивы, тем более негативное эмоциональное отношение к ответственным делам. Внешнее давление, оказываемое окружением, и последующие последствия, не оправдывающие их ожиданий, связаны с негативным отношением к выполнению обязанностей.

Результаты отражают положительные изменения в типе регуляции мотивации старшеклассников: повысилась автономная мотивация, снизилась интроецированная мотивация. Произошли изменения и в распределении типов ответственного поведения, что может отражать положительное развитие в направлении укрепления личностной ответственности среди старшеклассников. Уменьшение количества учащихся с исполнительским типом ответственности и увеличение с функциональным типом свидетельствуют о росте самостоятельности и способности к самоорганизации. Снижение количества учащихся с эгоистическим и ситуативным типами ответственности отражает более зрелое понимание последствий своих действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что после реализации программы мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации, произошли изменения и в личностной ответственности старшеклассников. Возросло количество старшеклассников с автономной мотивацией и функциональным типом ответственности, который является наиболее приближенным к личностной ответственности.

Выводы по Главе 2

Целью эмпирического исследования являлось определение изменений личностной ответственности старшеклассников в результате повышения автономной мотивации обучающихся.

Для достижения данной цели необходимо было подобрать соответствующие методики для выявления автономной мотивации и

личностной ответственности. Были подобраны соответствующие методики для изучения автономной мотивации опросник «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина. Для изучения личностной ответственности опросник «Ответственное поведение» Л.И. Дементий (в адаптации Т.В. Слотиной, О.А. Андросовой).

Наиболее выраженными у старшеклассников является мотивации самоуважения и интроецированная мотивация. Старшеклассники наиболее мотивированы желанием поддержать и повышать свое самоуважение, чувством долга и имеющимися обязанностями. Наиболее выраженным является автономная мотивация, что означает, что для старшеклассников учебная деятельность воспринимается как добровольная, основанная на выбранных лично значимых целях. Контролируемая мотивация представлена примерно у трети старшеклассников.

Было выявлено, что у старшеклассников наиболее выраженным параметром ответственного поведения, является отношение к обещаниям. Это свидетельствует о том, что старшеклассники ответственно относятся к обещаниям, которые они дают, и стараются их выполнять. Такие параметры как «отношение к трудностям» и «эмоциональное отношение к ответственным делам» имеют низкие показатели, что характеризует боязнь возникающих трудностей, провалов, негативном настрое по отношению к выполнению ответственных поручений.

Распределение обучающихся по типу регуляции мотивации показало, что наибольшее количество обучающихся имеют автономную мотивации.

Треть старшеклассников характеризуются исполнительским типом ответственности: могут хорошо справляться с заданиями, которые имеют четкие правила и инструкции, но испытывают затруднения при выполнении задач, требующих инициативы и самостоятельного планирования.

Сопоставив результаты по типу мотивации и типу ответственности, было выявлено, что среди обучающихся с автономной мотивацией преобладает исполнительский тип. Исполнительский тип близок к

оптимальному типу по большинству параметров ответственности, но он не заинтересован в самой деятельности. Среди обучающихся с контролируемой мотивацией преобладает ситуативный тип, для которого характерно неприятие ответственности, трудности в принятии новых обязанностей. Испытывают мотивацию обучения под воздействием внешних факторов.

В результате корреляционного анализа показателей шкал академической мотивации и параметров ответственного поведения были обнаружены значимые прямые связи между показателями шкалы саморазвития и осуществление или отказ от выполнения своих намерений, интроецированная мотивация и отношение к новым обязанностям, негативные экстернальные мотивы и осуществление или отказ от выполнения своих намерений; значимые обратные связи между мотивацией достижения и предвидением результатов деятельности.

На основе теоретического анализа и эмпирического исследования была разработана программа мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации старшеклассников, состоящая из 5 блоков: мотивационно-смысловой, целеполагание и саморегуляция, умение реагировать на трудности, мотивационно-поведенческий, просветительский (для педагогов).

После проведения программы мероприятий была проведена повторная диагностика. Было выявлено, что количество обучающихся с автономной мотивацией повысилось, при этом понизилось количество обучающихся с контролируемой мотивацией и амотивацией. Произошли изменения и распределения типов ответственности: увеличилось количество обучающихся с функциональным типом ответственности, как наиболее приближенного к личностной ответственности, понизилось количество обучающихся с эгоистическим, исполнительским и ситуативным типами, характеризующиеся частичным проявлением личностной ответственности. При этом сопоставление типов мотивационной регуляции и типов ответственности показало, что количество обучающихся с автономной

мотивацией характеризуются функциональным типом ответственности. Обучающиеся могли переосмыслить свои приоритеты, что привело к переходу от выполнения задач ради внешнего одобрения (исполнительский тип) к более глубокому пониманию и принятию личностной ответственности за свое обучение (функциональный тип).

Таким образом, произошли изменения личностной ответственности старшеклассников в результате повышения автономной мотивации. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на решение проблемы развития личностной ответственности старшеклассников.

В ходе теоретического анализа литературы было установлено, что ответственность рассматривается как: способность человека осуществлять осознанный выбор и признавать собственное авторство (экзистенциальный подход); как стремление к самоактуализации (гуманистический подход); как часть общей структуры личности, которая определяет гарантию субъекта в достижении жизненного результата на основе независимых решений (структурный подход); как готовность, способность и процесс обеспечения субъектом целостности, самостоятельности и эффективности деятельности (субъектный подход).

В рамках субъектного подхода Л.И. Дементий предложила рассматривать ответственность как гарантирование личностью достижение результата деятельности своими силами, при заданном ею уровню сложности и времени достижения, с учетом возможных неожиданностей, трудностей, т.е. овладение целостностью ситуации и построение своего оригинального контура деятельности.

На основе анализа литературы были выделены следующие характеристики личностной ответственности: признание авторства; совершение выбора, согласуя собственные потребности с необходимостью; прогнозирование последствий выбора; осознание ситуации, требующей выбор; принятие последствий выбора; преодоление жизненных трудностей.

Одной из движущих сил ответственного поведения является мотивация, определяющая его качественные характеристики. Мотивация является одной из фундаментальных проблем психологии. Значимость проблемы мотивации для современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. В последние десятилетия все большую популярность набирает

теория мотивации – теория самодетерминации, предложенная Р. Райаном и Э. Деси, предложившие модель континуума мотивации. В зависимости от того, насколько автономно человек регулирует свое поведение, различается тип мотивации, отличающийся психологическими механизмами и регуляцией поведения. Было предложено различие автономной и контролируемой мотивации. Автономная мотивация – это внутреннее стремление и желание выполнять определенные действия ради удовольствия от самого процесса, а не из-за внешних стимулов или наград.

Основными условиями повышения автономной мотивации является поддержка среды, в которой удовлетворяются базовые психологические потребности в автономии, компетентности и принятии; развитие рефлексии.

На основе теоретического анализа было спланировано эмпирическое исследование на основе методик, которые позволяют изучить автономную мотивацию и личностную ответственность. Результаты входного диагностического исследования типов мотивации и личностной ответственности позволили установить, что преобладает исполнительский тип ответственности среди обучающихся с автономной мотивацией; среди обучающихся с контролируемой мотивацией выраженным является ситуативный тип.

Теоретический анализ мотивации старшеклассников, условий развития автономной мотивации послужили основой для разработки и реализации программы мероприятий, направленных на повышение автономной мотивации старшеклассников, разработанный на основе структурно-процессуальной модели мотивации учебной деятельности Т.О. Гордеевой. Программа мероприятий включает 5 блоков: мотивационно-смысловой, целеполагание и саморегуляция, умение реагировать на трудности, мотивационно-поведенческий, просветительский (для педагогов).

После проведения программы мероприятий и анализа результатов повторной диагностики было установлено, что повысилась автономная мотивация. Произошли изменения и в распределении типов ответственности

среди старшеклассников: увеличилось количество обучающихся с функциональным типом ответственности, являющейся приближенной к личностной ответственности. Уменьшилось количество обучающихся с исполнительским, эгоистическим, ситуативным типом ответственности, характеризующиеся частичным проявлением личностной ответственности.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 ред. от 11 декабря 2020 г.). URL: ФГОС Основное общее образование – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 14.03.2024).
2. Абульханова–Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: МПСИ, 1989. С. 110–134.
3. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. М.: Акварель, 2006. 385 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
5. 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.
6. Брюханова Н.Г., Ширяева Е.В. Психологические аспекты личностной ответственности // Социосфера. 2014. № 1. С. 178–179.
7. Волкова Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Н. Новгород: НГЦ, 1997. 80 с.
8. Выготский Л.С. Детская психология. Т.4. М.: Говорящая книга, 2012. 342 с.
9. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ, 2013. 444 с.
10. Гордеева Т.О. Мотивация школьников XXI века: практические советы. Методическое пособие. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2022. 135 с.

11. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. №62. С. 38–53.
12. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М: Изд-во «Смысл», 2015. С. 211–230.
13. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. №12. С. 140–150. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/895> (дата обращения: 23.04.2024).
14. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.
15. Дементий Л.И., Гроголева О.Ю. Психология ответственности в работах ученых Омского государственного университета: история, результаты, перспективы исследования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. №. 1. С. 11–23.
16. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности: монография. М.: Информ-Знание, 2005. 188 с.
17. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания: монография. Омск: ОмГУ, 2001. 192 с.
18. Дементий Л.И., Лейфрид Н.В. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения // Вестник Омского университета. 2012. №3. С. 289–295.
19. Доронцова О.А. Проблема формирования автономии подростков в системе межличностного взаимодействия // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 341–347.
20. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Теоретические аспекты «Я концепции» личности в отечественной психологии. М.: МГСА, 2016. С. 45–56.

21. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
22. Ковалев В.И. Мотивация поведения и деятельность. М.: Наука., 1988. 193 с.
23. Косолапова Л.А. Помощник учителя. Пермь: ПГПУ, 2001. 99 с.
24. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности. М.: УДН, 1990. С. 31–38.
25. Крылова М.А. Психологические особенности личностной ответственности и ее развитие // Тенденции развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (20 сентября 2014 г, г. Уфа). Уфа: Аэтерна, 2014. С. 39–40.
26. Лаврентьева О.А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. С. 124 – 126.
27. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации поведения человека // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 51–65.
28. 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.
29. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
30. Лэнгле А. Персональный экзистенциальный анализ // Психология индивидуальности: новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009. С. 356–382.
31. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
32. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011. 156 с.
33. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1990. 423 с.

34. Матюхина М.В, Ярикова С.Г. К изучению ответственности как свойства целостной личности школьника. Волгоград: ВГПИ, 1984. С. 115–129.
35. Мацефук Е.А. Модель формирования у старшеклассников отношения к ответственности как социально значимой ценности // Известия Волгоградского педагогического университета. 2009. № 1. С. 85–88.
36. Мишина Ю.Д. Активность личности и ее ответственность. Новосибирск: НГПУ, 2000. С. 59–61.
37. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. №6. С. 76–79.
38. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: ЛГУ, 1983. 176 с.
39. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985. 423 с.
40. Ницше Ф. Генеалогия морали. М.: Юрайт, 2020. С. 349–352.
41. Паттерсон К., Гренни Д., Максфилд Д., Макмиллан Р., Свитцлер Э. Серьезный разговор об ответственности. Что делать с обманутыми ожиданиями, нарушенными обещаниями и некорректным поведением. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 272 с.
42. Пискун В.М. Психологические условия формирования ответственного поведения старшеклассников: автореф. дис. канд. психол. наук. Киев: КГУ, 1996. 23 с.
43. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: Практикум. Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2014. 215 с.
44. Радина К.Д., Сеницына А.И., Титова Е.В. Педагогические сочинения. СПб.: ЛЕМА, 2009. 336 с.
45. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
46. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003. 712 с.

47. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов: переводы / сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
48. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
49. Скляр С.С. Технологии формирования ответственного поведения старшеклассников: дидактический аспект // Российский психологический журнал. 2010. №3. С. 79–84.
50. Смирнова А.Р. О структуре ответственности // Вестник удмуртского университета. 2017. Т. 27. Выпуск 4. Серия Философия. Психология. Педагогика. С. 464–467.
51. Таушанова Т.А. Теория самодетерминации: автономная мотивация и организационные факторы ее формирования // Российский психологический журнал. 2012. №6. С. 85–89.
52. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 368 с.
53. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
54. Фромм Э. Человек для себя. М.: Астрель, 2012. 320 с.
55. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Под ред. Б.М. Величковского. М.: Педагогика, 2006. 300 с.
56. Хелкама К. Моральное развитие и личность // Психология личности и образ жизни / под ред. Е.В. Шорохова. М.: Наука, 1987. С. 27–30.
57. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
58. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина Нон-фикшн, 2011. 112 с.
59. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132.

60. 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.

61. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе. М.: Академия, 2004. 272 с.

62. Шендрик И.Г. Самоопределение и ответственность в раннем юношеском возрасте // Психологические условия формирования социальной ответственности школьников. М.: АПН СССР, 1987. С. 30–33.

63. Эриксон Э.Х. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 2006. 342 с.

64. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.

65. 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.

66. Rotter, J.B. Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement // Psychological Monographs. 1966. N. 80. P. 1–28.

67. Schwartz S.H. Normative evaluations A helping behavior: A critique, proposal and empirical test // Journal of Experimental Social Psychology. 1973. Vol. 9. 353 p.