

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
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 социальной психологии

**КУРАСОВА ЭМИЛИЯ ЮРЬЕВНА**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Психология и педагогика работы с молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Груздева О.В.

*О. В. Груздева*  
01.12.2017  
Руководитель магистерской программы  
д.и.н., профессор Ковалев А.С.

*И. П. Цвелюх*  
Научный руководитель  
к.п.н., доцент Цвелюх И.П.

*Э. Ю. Курасова*  
Обучающийся  
Курасова Э.Ю.

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ</b> .....	8
1.1. Понятие «мотивация достижения» в психологии .....	8
1.2. Психологические особенности детей старшего школьного возраста ..	19
1.3. Возрастные особенности развития мотивации достижения в старшем школьном возрасте.....	25
1.4. Развитие мотивации достижения старшеклассников.....	33
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	41
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ</b> .....	42
2.1. Организация и методики исследования.....	42
2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента .....	44
2.3. Программа развития мотивации достижения старшеклассников.....	49
2.4. Анализ результатов исследования мотивации достижения старшеклассников на контрольном этапе эксперимента .....	57
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	66
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	69
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	71

## ВВЕДЕНИЕ

Современные социально-экономические условия требуют серьезного изменения во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании. Модернизация образования нацеливает на подготовку инициативного выпускника, способного к самоопределению, конкуренции, выбору активной жизненной позиции, что невозможно без сформированности у него мотивации достижения. Старшеклассник должен уметь отстаивать собственную точку зрения, т.к. в современном динамичном мире человек постоянно сталкивается с принципиально новыми ситуациями, задачами и проблемами во всех сферах жизни. Успешность их решений часто зависит от того, как молодой человек воспринимает различные коллизии, какие предпосылки для их решения существуют в его опыте, каковы внутренние стимулы (мотивы и потребности) саморазвития. При этом важно, чтобы человек осознавал, что место в жизни может быть найдено, завоевано им самим, по его собственной воле и собственному осознанному выбору. В этом случае речь идет о выборе субъектом позиции в жизни, о его личностном самоопределении. Это положение актуально для юношеского возраста, т.к. именно в этот период происходит активное становление мировоззренческих позиций, определение в вопросе, связанном с будущей профессией (И.С. Кон, А.К. Маркова, В.Н. Мухина, В.И. Слободчиков).

Развитие личности тесно связано со становлением ее мотивационной сферы, одним из структурных элементов которой является мотивация достижения. В исследованиях по данному вопросу обращается внимание на отражение субъектом возникшего противоречия между необходимым и наличным, на выявление новых возможностей самореализации.

Важнейшим проявлением личности в старшем школьном возрасте является самоопределение в сфере собственных возможностей и предполагаемых жизненных достижений. На развитие этой сферы особенно влияют отношения с другими людьми и самореализация в значимой

деятельности, благодаря чему стимулируется работа над собой, целеполагание в учебной деятельности, образование ценностно-смысловой сферы личности. Становление мотивационной сферы и позиции ученика в учебной деятельности совпадает с потребностями обучающихся в самореализации, и в процессе учебного взаимодействия возникает стремление к достижению все более сложных и привлекательных целей.

Проблеме мотивации достижения посвящено большое число теоретических и эмпирических исследований, как в зарубежной, так и отечественной психологии. Изучался феномен мотивации достижения и его связь с поведением и деятельностью (Г. Мюррей, К. Левин, Р.Г. Андерсон, В.А. Скотт, М.Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.И. Степанский, Г. Трудевинд, Б. Хусарек, В. Грабал, В.М. Матюхина, Т.А. Саблина, В.В. Шипилина, Г.В. Литвинова и др.). Мотивация достижения рассматривается как структурное образование, мотивы которой – достижение успеха и избежание неудачи – состоят из следующих компонентов: потребность достижения цели и ее антиципация, инструментальная активность, аффективное состояние, результат деятельности и отношение к этому окружающих (Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен).

Таким образом, возникают **противоречия**:

– между необходимостью внедрения в образовательный процесс новых научных данных по развитию мотивации достижения у молодежи и фактическим уровнем исследования данной тематики в психологической науке.

– между требованиями к выпускнику школы в отношении мотивации достижения и недостаточной разработанностью научно обоснованных условий для ее развития.

Названные противоречия определяют **проблему**: каковы условия развития мотивации достижения старшеклассников. Поиск решения данной проблемы требует специального исследования, что определило выбор темы: *«Развитие мотивации достижения старшеклассников»*.

**Объект исследования:** мотивация достижения молодежи.

**Предмет исследования:** условия развития мотивации достижения старшеклассников в проектной деятельности.

**Цель исследования:** выявить условия развития мотивации достижения старшеклассников.

**Гипотеза исследования:** развитие мотивации достижения старшеклассников будет результативным, если обеспечены следующие условия: включенность в проектную деятельность, направленную на создание ситуации успеха, что позволит:

- овладеть техниками и приемами конструктивного общения,
- повысить уверенность в собственных силах и стремление к самосовершенствованию, личностному росту.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотез исследования необходимо решение **следующих задач:**

- 1) раскрыть понятие «мотивации достижения».
- 2) выявить условия развития мотивации достижения в старшем школьном возрасте.
- 3) определить особенности мотивации достижения старшеклассников.
- 4) разработать программу развития мотивации достижения старшеклассников и проверить ее эффективность.

**Теоретико-методологической основой исследования** выступили теоретические положения отечественных и зарубежных психологов:

- принцип развития (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Ананьев Б.Г.);
- деятельностный подход (Леонтьев А.Н., Божович Л.И., Выготский Л.С.);
- субъектный подход (Ананьев Б.Г., Абульханова-Славская К.А., Ломов Б.Ф. и др.);
- теория мотивации (Хекхаузен Х.);
- концепция интеграционной модели (Аткинсон Дж.);
- теоретические положения оптимума мотивации Иеркса и Додсона.

### **Методы исследования:**

*теоретические:* анализ, сравнение и обобщение научной литературы по исследуемой проблеме.

*эмпирические:* анкетирование, метод опроса, тестирование; методы математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Методики исследования:

– Методика «Мотивация к успеху» Т. Элерса;

– Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса;

– Тест-опросник для измерения потребности в достижениях Орлова Ю.М. (в модификации Т.Ф. Ивановой).

**Опытно-экспериментальная база исследования:** Исследование проводилось на базе МБОУ СШ № XX г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 46 обучающихся 11 класса в возрасте 16–17 лет. Из них 23 обучающихся 11а класса составляют экспериментальную группу, 23 обучающихся 11б класса – контрольную группу.

**Научная новизна** заключается в расширении теории мотивации достижения через возрастной аспект старшего школьного возраста. Полученные данные позволяют расширить представление о мотивации достижения старшеклассников в науке.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке программы развития мотивации достижения старшеклассников на основе социально-психологического тренинга и проектной деятельности, которая может применяться в работе организаций, реализующих программы полного общего образования.

### **Этапы исследования.**

1 этап – **теоретико-аналитический** – осуществлялся сбор фактологического материала. На основе анализа литературных источников и потребностей массовой практики определена проблема исследования, предмет, цель, объект, задачи, сформулирована гипотеза.

2 этап – **опытно-экспериментальный** – осуществлялась реализация и апробация разработанных условий, в ходе которых выявлена результативность внесенных в учебно-воспитательный процесс изменений, проверена объективность сформулированных в гипотезе положений.

3 этап – **заключительный** – подведены итоги эксперимента, обработаны и изложены результаты исследования, закончено оформление текста работы.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования обсуждались на заседаниях и семинарах кафедры социальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, при разработке и проведении педагогических советов МБОУ СШ № XX г. Красноярска.

**Структура работы:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, содержит таблицы и гистограммы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

## 1.1. Понятие мотивации достижения в психологии

Мотивация – «базовый объяснительный конструкт психологии личности, который позволяет выявить и описать те аспекты человеческой психики, которые связаны с побуждением субъекта к определенным формам активности». Это «динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость» [53].

Понятие «мотивация» рассматривается в двояком смысле: с одной стороны, мотивация представляется как система факторов, детерминирующих поведение человека (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, ценности, намерения, стремления и т.д.), с другой – мотивация выступает в качестве характеристики процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность [37, 49, 57].

Мотивация представляет собой совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности; к таким факторам относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека. Во II половине XX в. появились мотивационные концепции Дж. Роттера, Г. Келли, Х. Хекхаузена, Дж. Аткинсона, Д. Макклелланда, для которых характерным является признание ведущей роли сознания в детерминации поведения человека

Среди биологизаторских теорий мотивации можно отметить те, которые обращаются к понятию «мотивация» лишь для объяснения причин активности организма (Ж. Нюттен). О мотивации в этом случае говорят как о мобилизации энергии [7].

Поведение человека может быть детерминировано как внутренними, так и внешними причинами. Внутренними детерминантами поведения



выступают психологические свойства субъекта поведения, такие как мотивы, потребности, цели, ценности, намерения, желания, интересы и пр., которые называются также личностными диспозициями, а внешними детерминантами являются стимулы, исходящие из сложившейся ситуации. Таким образом, аналогами внутренней и внешней детерминации поведения являются диспозиционная и ситуационная мотивация. Поведение человека следует рассматривать как результат непрерывного взаимного воздействия и преобразования субъекта действия и ситуации. В связи с этим практически любое действие человека следует как двойко детерминированное: диспозиционно и ситуационно. Мотивацию можно представить как процесс «непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив» [27].

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению активных действий. Мотив также можно представить как понятие, которое в обобщенном виде представляет собой множество диспозиций [26]. Из всех возможных диспозиций наиболее важными представляются потребности и цели.

Потребность – это состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых ему недостает для нормального существования и развития. Потребность всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного с дефицитом того, что требуется в данный момент организму или личности. Помимо физических или органических потребностей выделяют также материальные, социальные и духовные потребности [30]. Основными характеристиками человеческих потребностей являются сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения, а также предметное сочетание потребности (т.е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена).

Целью называют тот непосредственный осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Психологически цель воспринимается тем мотивационным содержанием сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший результат его деятельности.

Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и его учениками (Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.). В своей концепции А.Н. Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено [53]. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн считают, что мотив – это то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности [31, 50]. Причем, в качестве мотива, по мнению А.Н. Леонтьева, выступает не сама потребность, а предмет потребности, т.е. под мотивом следует понимать именно опредмеченную потребность. Л.С. Выготский считал, что проблема соотношения влечений и интересов является ключом к пониманию психического развития подростка, которое обусловлено, прежде всего, эволюцией интересов и поведения ребенка, изменением структуры направленности его поведения [12].

В 40-х годах мотивацию, с позиции «теории установки», рассматривал Д.Н. Узнадзе, говоривший, что источником активности является потребность, которую он понимал очень широко, а именно как то, что является нужным для организма, но чем он в данный момент не обладает [57].

Рассмотрим основные теории мотивации и мотивации достижений.

Мотивация достижения всегда вызывала большой интерес, хотя смысл в него вкладывался неоднозначный. Мотивация достижения – психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется

возможность реализовать мотив достижения. Мотив достижения – обобщенная, относительно устойчивая диспозиция личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности [51].

Одним из первых об этом мотиве высказывается Н. Ах. Он пишет о детерминирующих тенденциях в поведении. К. Левин тоже затрагивал в своих исследованиях эти вопросы при построении своей сложной мотивационной структуры. Начало исследованию собственно мотивации достижения положил Ф. Хоппе, анализируя уровень притязания испытуемых и выбор ими задачи определенной сложности [23].

Исследователем мотивации достижения был Г. Мюррей, обозначивший ее как «потребности достижения». Потребность в достижении, по мнению Д. МакКлелланда, «является бессознательным побуждением к более совершенному действию, к достижению стандарта совершенства» [35, с. 24]. Люди с выраженной мотивацией достижения предпочитают работать в условиях максимального побуждения мотива достижения, стремясь к поиску более эффективных, новых способов решения задач, то есть склонных к новаторству [35].

Мотивация достижения проявляется в деятельности, – считает Х. Хекхаузен, утверждая, что это «...попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче» [59]. Есть еще одна особенность потребности в достижении, по Г. Мюррею, она носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации, независимо от конкретного содержания [23].

По смыслу это понятие определяется как побуждение к получению высокого результата деятельности. Исследованием мотивации достижения занимались Д. МакКлелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен.

Широко распространенной концепцией потребностей, определяющих мотивацию человека к деятельности, является концепция МакКлелланда, связанная с изучением и описанием потребности достижения, потребности соучастия и потребности властвования [35].

В соответствии с идеями МакКлелланда, эти потребности если они достаточно присутствуют у человека, оказывают заметное воздействие на поведение человека, заставляя его предпринимать усилия и осуществлять действия, которые должны привести к удовлетворению этих потребностей. При этом МакКлелланд рассматривает эти потребности как приобретенные под влиянием жизненных обстоятельств, опыта и обучения [35].

Потребность достижения проявляется в стремлении человека достигать стоящих перед ним целей более эффективно, чем он это делал ранее. Люди с высоким уровнем потребности достижения предпочитают самостоятельно ставить свои цели. При этом они обычно выбирают умеренно сложные цели и задачи, исходя из того, чего они могут достичь и что они могут сделать. Люди с выраженной потребностью достижения склонны делать умеренно рискованные решения и ожидают немедленной обратной связи от осуществленных ими действий и принятых решений. Им нравится принимать решения и отвечать за решение задачи, они одержимы теми задачами, которые решают, и легко берут на себя персональную ответственность. Исходя из вышеперечисленных характеристик, можно сказать, что индивиды, имеющие высокую потребность достижения, готовы братья за работу, несущую в себе элементы вызова, что позволяет им самостоятельно ставить цели. Однако при этом им очень трудно заниматься той работой, у которой нет ясного и ощутимого результата, наступающего достаточно быстро. Они могут с энтузиазмом заниматься решением задачи, но при этом им постоянно нужно получать результат. По мнению МакКлелланда, стремление к достижению делает людей успешными в решении стоящих перед ними задач [35].

Потребность соучастия проявляется в виде стремления к дружеским отношениям с окружающими. Люди с высокой потребностью соучастия стараются устанавливать и поддерживать хорошие отношения, стремятся получить одобрения и поддержку со стороны окружающих, обеспокоены тем, как о них думают другие. Индивиды с высокой потребностью соучастия предпочитают выполнять такую работу, которая позволяет им находиться в активном взаимодействии с людьми.

Потребность властвовать является третьей крупной потребностью, влияние на поведение человека которой было изучено и описано МакКлелландом [35].

Данная потребность также, как и две предыдущие, является приобретенной. Основной направленностью данной потребности является стремление контролировать действия людей, оказывать влияние на их поведение, брать на себя ответственность за действия и поведение других людей. Из трех рассматриваемых в концепции МакКлелланда потребностей (достижение, соучастие и властвование) для успеха в спорте наибольшее значение имеет развитая потребность в достижении.

Структура этого мотива имеет сложное строение. Х. Хекхаузен называет девять переменных, определяющих этот вид мотивации. К их числу относятся каузальная атрибуция, личностный стандарт, уровень притязания, самооценка и др. При этом нет в действительности определенной связи между мотивом достижения и реальным успехом. Очевидно, что мотив достижения детерминируется различными переменными. В том числе и стремлением компенсировать низкую самооценку стремлением достичь успеха [59].

Первая формализованная модель мотивации достижения была сформулирована Дж. Аткинсоном. В исследовании Дж. Аткинсона мотивация достижения успеха представляет собой интеграционное образование, в котором выделены две мотивационные тенденции: стремление к успеху и стремление к избеганию неудач. Мотивационные

тенденции являются сложными по составу. В них входят: постоянные личностные диспозиции – мотивы; ситуативные непосредственные детерминанты поведения – ожидание или вероятность и субъективная побудительная ценность будущего успеха или неудачи [4]. В модели выделяются три главных детерминанты мотивации достижения: мотив, ожидание, ценность.

Ожидание определяется как предвосхищение того, что выполнение некоторого действия приведет к определенным последствиям. Названия мотивов (например, достижение и др.) в действительности являются названиями классов побуждений, которые производят, по существу, один и тот же тип переживания чувства удовлетворенности: гордости при достижении успеха и т.д.

Поведение, ориентированное на достижение цели, определяется результирующей тенденцией достижения, возникающей при совместном влиянии двух тенденций: тенденции стремления к успеху и тенденции избегания неудачи. Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается как личностным фактором – мотивом, или потребностью достижения, так и двумя ситуационными – ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха. Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Создается эта тенденция таким личностным фактором как мотив избегания, и, таким ситуационным фактором – ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи [4].

В данной модели мотивация стремления к успеху определяется тремя переменными: мотивом стремления к успеху, под которым понимается

способность переживать гордость и удовольствие при достижении успеха; субъективной вероятностью успеха; побудительной ценностью успеха, т.е. относительной ценностью успеха в этой специфической деятельности. В модели Дж. Аткинсона личность рассматривается как вырванной из контекста ее жизнедеятельности и поставленной в искусственную ситуацию выбора альтернатив [4].

При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хенхаузен и Л. Кеммлер создали вариант ТАТ для обоих «мотивов достижения». Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи – как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

Разные авторы по-разному смотрят на соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи. Одни считают, что это взаимоисключающие полюса по шкале «мотива достижения» и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если оно связано для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избеганием неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому скорее всего речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих

успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека.

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100% успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). Р. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудач и соответствующие им защитные стратегии:

- боязнь обесценивания себя в собственном мнении;
- боязнь обесценивания себя в глазах окружающих;
- боязнь не затрагивающих «Я» последствий [23].

В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

В отечественной психологии проблема мотивации достижения стала активно разрабатываться с середины 70-х гг. Первые исследования



(Р.С. Вайсмана, Р.С. Немова, А.Б. Орлова, В.И. Степанского и др.) касались лишь отдельных аспектов мотивации достижения. Мотивация достижения является одним из видов мотивации, определяющих творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющих как на характер, так и на качество выполнения труда.

В отечественной психологии разрабатывается принципиально иной подход, согласно которому, личность осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми. Так, М.Ш. Магомед-Эминов, первый среди отечественных психологов, предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования мотивации достижения. Он предложил динамическую модель мотивации. Это модель состоит из четырех структурных компонентов – инициации или побуждения деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации. Каждый из названных компонентов выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности. Одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения [34].

Согласно М.Ш. Магомед-Эминову, для ситуации достижения характерны следующие особенности:

- наличие задачи, требующей индивидуального выполнения деятельности; возможность успешного или неуспешного выполнения деятельности;
- наличие стандартов мастерства выполнения (внешних и внутренних критериев оценки результата);
- переживание субъектом чувства собственной ответственности за исход действия;
- оценка результатов на основе сравнительной шкалы, заданной стандартом мастерства (самооценка, оценка со стороны других) [34].

Т.О. Гордеева рассматривает мотивацию достижения в контексте деятельности и определяет ее как деятельность («достиженческую деятельность»), связанную с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира, себя, других людей и отношений с ними. Такая деятельность «мотивируется стремлением сделать что-то как можно лучше и/или быстрее, совершить прогресс, за которым стоят базовые человеческие потребности в достижении, росте и самосовершенствовании» [16, с. 127].

Мотивацию достижения рассматривают как личностную особенность, имеющую направляющее значение и определяющую творческое, инициативное отношение человека к делу и влияющую как на характер, так и на качество выполнения труда [16].

Проблема мотивации достижения изучается также и в социально-психологическом аспекте. Так, М.Л. Кубышкиной были предприняты попытки рассмотрения мотива достижения в широком социальном контексте как стремление к социальному успеху. Она выделила и проанализировала основные аспекты мотива социального успеха: стремление к достижению высоких результатов в значимой деятельности и связанных с ними авторитета и уважения; стремление к завоеванию высокого общественного положения, престижа и влияния среди окружающих; стремление к соперничеству, противоборству, конкуренции [29].

Таким образом, мотивация достижения изучается психологами с разных сторон:

- исследуются сущность, структура и механизмы функционирования мотивации достижения;
- изучается мотивация достижения в учебной деятельности.

Мотивация достижения изучается также в социально-психологическом аспекте, как мотив социального успеха, способствующий достижению значимых результатов в деятельности, в том числе и в спортивной деятельности.

## **1.2. Психологические особенности старшего школьного возраста**

Период юности представляет собой очень важный и ответственный этап развития и становления личности. Личность развивается не изолировано и ее становление зависит от окружения. И.С. Кон предлагает следующую периодизацию: ранняя юность – от 15 до 18 лет, поздняя юность – от 18 до 23–25 лет [25].

Ранняя юность – период, на протяжении которого в основном заканчивается физическое развитие и половое созревание организма. Одновременно с физическими изменениями происходит перестройка психики, которая обуславливается как физиологическими факторами, так и психосоциальными.

Одна из главных особенностей раннего юношеского возраста – смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений со взрослыми. Для этого возраста характерны размышления о паттернах поведения и идентификация себя с более узкой, чем в подростковом возрасте, избранной группой людей.

Проявляется стремление к построению отношений со взрослыми на основе равенства. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от семейных условий в настоящем или прошлом.

В старшем школьном возрасте наблюдаются значительные изменения в эмоциональной сфере личности. Как отмечает Т.В. Тулупьева, юноши и девушки характеризуются высоким уровнем эмоциональной восприимчивости. Те явления или поступки людей, которые проходили незамеченными для подростков, вызывают у старших школьников отчетливый эмоциональный отклик. В юношеском возрасте проявляется способность к сопереживанию. В юношеском возрасте, хотя и происходит уменьшение количества друзей, но дружба становится более глубокой [56].

Новыми в эмоциональной сфере становятся переживания, связанные с возникновением чувства любви. Первая юношеская любовь приносит очень

много непривычных переживаний – от радостных до тревожных – поэтому вопросы любви и дружбы, взаимоотношения между юношами и девушками всегда привлекают особое внимание, как самих школьников, так и их педагогов. Однако сильные эмоции могут принять нежелательные формы, обернуться пренебрежением к повседневным обязанностям.

Кисловская В.Р. обнаружила, что существует возрастная динамика тревожности в общении. В отличие от подростков, которые наиболее тревожны в общении с одноклассниками, у старших школьников возрастает тревожность в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в какой-то мере зависят. У большинства молодых людей переход из подросткового возраста в юношеский сопровождается улучшением коммуникативности и общего эмоционального самочувствия.

Подросткам свойственна неуравновешенность, вспыльчивость, частые смены настроения, в то время как ранняя юность связана с более положительным эмоциональным тонусом. Данные лонгитюдного исследования В.Г. Каменской показывают, что юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую экстравертированность, меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость, и большую эмоциональную устойчивость. Юность усиливает интегральные элементы темперамента, облегчая управление собственными реакциями. У юношей сильнее, чем у подростков, выражены половые и индивидуальные различия в степени тревожности [21].

По данным Р. Кеттела в юношеском возрасте заметно улучшаются показатели по таким факторам как общительность, легкость в общении с людьми, доминантность, тогда как общая возбудимость снижается. У мальчиков снижаются показатели, соединяющие в себе чувствительность, мягкость характера, уменьшается неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, т.е. развитие идет в сторону большей уравновешенности. Возраст 14 лет является периодом расструктурирования личностных показателей. После этого возраста идет процесс

структурообразования. Юношеский возраст, также характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний [19].

Существенно изменяются характер и виды деятельности, в которые включается старший школьник. Учебная деятельность значительно усложняется, что приводит к предъявлению новых требований к учебной деятельности школьников. Резко возрастает развитие навыков и умений самостоятельной работы. Большое значение имеет также и трудовая деятельность. Участвуя в различных видах производительного труда, юноши и девушки обогащают теоретические навыки, полученные во время учебы, расширяют кругозор, а главное у них формируются качества, необходимые для будущей профессиональной деятельности [10].

В старшем школьном возрасте в качестве ведущего вида деятельности выступает учебно-трудовая или учебно-профессиональная деятельность. Кроме того, нельзя забывать и о других видах деятельности, имеющих значение в данный период (спорт, игра, различные виды творческой деятельности).

Социальный статус юности неоднороден. Промежуточность общественного положения и статуса юности определяет некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста, – собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. Но социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, установление равноправных отношений со взрослыми [30].

Особенности личности старших школьников определяются теми психологическими новообразованиями, которые нарождаются еще в подростковом возрасте. Усиление интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и взрослости, появление критичности и т.д. Все эти особенности сохраняются и в юношеском возрасте, но они несколько

видоизменяются. Существенные изменения происходят прежде всего в структуре самосознания. Резко усиливается процесс рефлексии, т.е. стремление к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей. Собственные переживания, мысли, желания, стремления становятся предметом тщательного изучения и внимания. Самопознание в юности — это открытие себя как неповторимо индивидуальной личности [26]

Старшие школьники стремятся к активному самопознанию, у них возникает ярко выраженная тенденция к самоутверждению своей личности. В этом, как утверждает В.А. Крутецкий, проявляется специфическая трансформация чувства взрослости у старших школьников, по сравнению с подростками [50].

У подростка существует желание чисто внешне походить на взрослого, а старший школьник хочет, чтобы окружающие признали его оригинальность, непохожесть на других, его право выделяться чем-то из общей массы сверстников и взрослых. Отсюда стремление любым, пусть даже необычным путем, обратить на себя внимание.

В старшем школьном возрасте идет интенсивный процесс становления образа «Я» т.е. целостного представления человека о себе и о своих возможностях. На основе этого формируется оценка собственной личности, строятся взаимоотношения с другими. Особенно высоко старшими школьниками ценятся внешние качества, от которых зависит привлекательность и популярность у сверстников. Поэтому они очень сильно переживают наличие каких-либо недостатков внешности.

Особенности имеет у старших школьников и такой важный компонент самосознания как самооценка. Самооценка отражает направленность, активность личности и выражает ее фундаментальные свойства. Самооценка складывается в ходе развития личности и перестраивается в процессе усвоения социального опыта [31].

По мнению Асеева В.Г., в старшем школьном возрасте значительно чаще, чем в подростковом, наблюдается ее явная неадекватность. Старший школьник очень часто либо переоценивает, либо недооценивает свои силы и возможности. В первом случае может проявляться зазнайство и высокомерие в поведении, что может привести к конфликтам со сверстниками, учителями, взрослыми. Во втором случае имеет место занижение уровня притязаний. Это способствует развитию замкнутости, застенчивости, возникают трудности в общении, неудовлетворенность собой, неверие в собственные силы и возможности [5].

Однако Левитов Н.Д. считает, что в старшем школьном возрасте наблюдается большая, по сравнению с подростковом возрастом, точность самооценки – юноша глубже и тоньше понимают свой внутренний мир, отсюда и меньшая категоричность в суждениях о других людях. В старшем школьном возрасте повышается требовательность к человеку: к окружающим и к себе. Развивается чувство ответственности. Появляется система собственных задач и требований, выбираются нравственные образцы, которые становятся побудителем поведения и влияют на становление личности. Усиливаются волевые черты характера (инициативность, выдержка, самообладание) [30].

Центральным новообразованием юношеского возраста является самоопределение, ядром которого является выбор будущей сферы деятельности.

В период ранней юности происходит личностное самоопределение в различных жизненно важных сферах (образование, будущая профессиональная деятельность, семейная жизнь, культура и т.д.). Главные события этого возраста определяются как вхождение в систему новых общественных отношений. Происходит расширение социальной среды, изменение мотивационно-потребностной сферы, кардинально меняется круг интересов.

Анализируя психологические предпосылки и условия профессионального самоопределения в ранней юности, И.С. Кон выделяет два динамизирующих этот процесс личностных фактора: потребность в профессиональном самоопределении и потребность в определении смысла жизни, которая, по его мнению, является модификацией потребности в самоопределении. Им также выделяются две группы личностных предпосылок процесса профессионального самоопределения. К первой группе относятся особенности личности, которые обеспечивают возможность успешного решения проблемы выбора профессии, но прямо не участвуют в активизации этого процесса. Это определенный уровень сформированных волевых качеств, а также наличие такого качества характера, как трудолюбие. Сюда же автор относит наличие и некоторого жизненного опыта, уровень общей жизненной зрелости человека [25].

Вторую группу образуют различные компоненты направленности, динамизирующие процесс профессионального самоопределения. К ним относятся потребность в профессиональном самоопределении и уже возникшие у человека учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, идеалы и представления о жизненных ценностях, а также общие особенности личности, обуславливающие предрасположенность к определенной сфере человеческой деятельности.

Формирование жизненных планов – характерная черта юношеского возраста. Жизненный план в юношеском возрасте – это, в первую очередь, выбор профессии. В юности человек стремится к самоопределению как индивид, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Если в подростковом возрасте ответы учащихся о будущей профессии носят весьма неопределенный характер, то в 10–11 классах уже более половины учащихся довольно точно указывают на ту профессию, которую они желают избрать после окончания школы. Исследование С.В. Калининой показало, что среди учащихся 11 класса 50% юношей и 55% девушек имеют сформированный профессиональный план [49].



Именно юношеский возраст сенситивен, благоприятен для образования ценностных ориентации. Система ценностных ориентации рассматривается как важнейший компонент структуры личности, отражающий избирательное отношение к социальным ценностям и определяющий стратегии и долговременные линии социального поведения, направленного на достижение этих ценностей. В этом качестве ценностные ориентации определяют широкую мотивацию поведения, оказывают существенное влияние на все стороны деятельности. Их суть следует искать в системе взаимоотношений между потребностями личности и общественными ценностями. Поэтому реально воздействовать на процесс ценностного самоопределения можно через формирование у старшеклассников правильного представления о становлении профессионала и развитии его потребностно-мотивационной сферы.

### **1.3. Возрастные особенности развития мотивации достижения в старшем школьном возрасте**

В старшем школьном возрасте дети неплохо представляют, какими особенностями они обладают, знают свои достоинства и недостатки и могут адекватно оценивать, в каких видах деятельности они смогут или не смогут добиться успехов. В это же время им приходится задумываться над тем, какую профессию для себя выбрать.

Понятно, что профессиональное самоопределение осуществляется с учетом своих способностей: молодые люди выбирают такие виды профессий, в которых они могут добиться успехов благодаря имеющимся у них задаткам и способностям. Следовательно, тот компонент мотивации достижения успехов, который связан с оценкой своих способностей, в подростковом возрасте и, тем более, в старшем школьном возрасте уже налицо и непременно входит в состав факторов, учитываемых в определении результирующей силы стремления к успехам. Исходя из этого, оценивается

вероятность достижения успехов в том или ином виде деятельности и осуществляется выбор профессиональной деятельности на будущее [53].

Сказанное позволяет предположить, что в юношеском возрасте будет иметь место достаточно четкая дифференциация видов деятельности, к успехам в которых человек будет стремиться. Одни виды деятельности – такие, которые интересны, престижны и соответствуют имеющимся у юноши или девушки задаткам и способностям, будут вызывать у них явно выраженное и достаточно сильное стремление к достижениям; другие виды деятельности – те, для которых у юноши или девушки нет необходимых задатков и способностей, даже если они столь же престижны и интересны для него, как и первые, не породят сильного стремления к достижению успехов.

В нынешних российских условиях на выбор учебного заведения оказывают влияние и многие другие факторы, такие, например, как материальный достаток, который может обеспечить та или иная профессия; легкость поступления в соответствующий вуз; стоимость обучения в нем (если этот вуз не государственный); место расположения вуза (близко или далеко от дома) и ряд других факторов. Скорее всего, эти факторы в совокупности являются более весомыми в выборе места обучения и будущей профессии, чем, например, взвешенная и адекватная оценка своих способностей. В связи с этим можно ожидать, что, даже, поступив в тот или иной вуз, юноша или девушка не всегда будут проявлять выраженное стремление добиться успехов в той сфере профессиональной деятельности, которую они для себя фактически выбрали.

Однако во время обучения в вузе, по мере освоения соответствующей профессии к ним будет постепенно приходить осознание того, что эта профессия им по плечу, и что в ней они действительно могли бы добиться определенных успехов.

В связи с этим следует ожидать, что за время обучения в высшем учебном заведении, с первого по четвертый-пятый курсы, стремление к

достижению успехов в той сфере деятельности, которой обучаются юноша или девушка, будет постепенно возрастать, в то время как сила стремления к достижениям в иных областях деятельности будет или оставаться на постоянном уровне или, напротив, снижаться.

Вместе с тем, вряд ли есть основание предполагать, что Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен и другие ученые, утверждавшие в свое время, что потребность достижения успехов детей формируется в основном только в дошкольные годы и далее меняется относительно слабо, ошибались, тем более что в своих выводах они опирались на данные соответствующих межвозрастных эмпирических исследований. Но, как же совместить это с нашим утверждением о том, что мотивация достижения успехов может развиваться не только за пределами собственно дошкольного возраста, но и далее, вплоть до юношеского возраста? Между этими двумя утверждениями, на наш взгляд, неразрешимого противоречия нет, и они, если и не согласуются напрямую друг с другом, то, в принципе, друг другу не противоречат [25].

С возрастом человек становится разумнее, и в гораздо большей степени, чем в детстве, начинает кроме имеющихся у него потребностей учитывать другие факторы мотивации прежде, чем приступить к конкретным действиям в конкретной ситуации. Ребенок, если у него есть некоторая потребность, будет сразу же и непосредственно стремиться ее удовлетворить практически независимо от того, как он оценивает свои способности и сложившуюся ситуацию с точки зрения возможности достичь в ней успеха (намеченной цели).

Его актуальное поведение, следовательно, будет определяться в основном мотивом (потребностью), а остальные факторы мотивации в управлении поведением будут, по-видимому, играть не столь существенную роль.

Взрослый же человек в такой же ситуации будет действовать по-другому. Он, прежде всего, оценит обстановку, свои реальные возможности,

способности, взвесит шансы на успех и будет действовать далее, исходя из всего этого, вместе взятого, а не только на основе актуальной потребности. Вполне вероятно, что потребность или мотив деятельности, как таковой, для реальной мотивации его поведения будет играть меньшую роль, чем остальные факторы мотивации.

То, что фактически в соответствующих мотивационных исследованиях оценивали ученые, говоря об относительной стабилизации потребности достижения успехов детей после дошкольного возраста, касалось не мотивации, как таковой, а мотива достижения успехов. Допуская факт его стабилизации к концу дошкольного возраста, не может отрицать того, что с возрастом мотивация достижения успехов может меняться как процесс, как результирующая сила стремления человека к успехам в той или иной социальной ситуации при относительно стабильном мотиве или потребности достижения успехов. Ведь с возрастом, накапливая жизненный опыт, человек все точнее и правильнее будет оценивать другие факторы мотивации, кроме мотива, и, исходя из них, определять свое стремление к успехам. Мы, говоря об изменчивости мотивационной сферы в юношеском возрасте, имеем в виду именно изменение мотивации достижения успехов, а не потребности достижения успехов как таковой.

Кроме того, потребность достижения успехов – это не единое по своей структуре образование, что оно включает в себя многие стремления к достижениям успехов в разных видах деятельности, и эти стремления у одного и того же человека могут быть выраженными не в одинаковой степени. С возрастом у человека, например, могут происходить внутренние, структурные изменения самой потребности достижения успехов, и это при том, что ее общая, результирующая сила, будет оставаться прежней (Р.С. Вайсман).

В исследованиях, проведенных за рубежом – тех, на которые в своих выводах о стабильности потребности достижения успехов человека ссылались Д. МакКлелланд и Х. Хекхаузен, оценивалась только общая,

результатирующая сила такой потребности, а не дифференцированная по видам деятельности сила стремлений человека к успехам в различных видах деятельности [35, 59].

Развитие мотивации достижения успехов в юношеском возрасте следует рассматривать не как общее увеличение или уменьшение силы потребности достижения успехов, а как изменение ее внутренней структуры, которое, в частности, может проявляться в том, что к успехам в одних видах деятельности с возрастом молодые люди начнут стремиться сильнее, чем к успехам в других видах деятельности. При этом общая сила потребности достижения успехов, интегрально оцениваемой с помощью известных тестов, может не меняться, так как усиление стремления человека к успехам в одних видах деятельности, вероятнее всего, будет сопровождаться одновременным ослаблением его же стремления к успехам в других видах деятельности.

Проявление силы мотива достижения успеха и избегания неудачи соответствует напряжению соответствующей потребности, но для определения личностной диспозиции и ценности деятельности необходимо говорить о ее «пользе» и «ожидании», т.е. о соотношении личностных и ситуационных детерминант, а также о соответствующей мотивационной тенденции. На наш взгляд именно проявление мотивационной тенденции в учебной деятельности позволяет проследить динамику формирования мотивации достижения как личностного свойства старшеклассников и дает возможность предвидеть переходы от мотива избегания неудачи к мотиву достижения успеха. Значительное влияние на силу и устойчивость мотивов оказывает успешность деятельности человека. Успехи воодушевляют его, а постоянно возникающее удовлетворение от достигнутого результата приводит его к стойкому положительному отношению к учебной деятельности и повышению эффективности процесса обучения.

Успешность обучения рассматривается во взаимосвязи и взаимозависимости от характера, стойкости и уровня развития познавательного интереса. Познавательный интерес выступает как

ценнейший мотив успешности процесса обучения [14, 15]. Кроме того, мы связываем успешность обучения с расширением зоны осознанных действий в соответствии с направленностью личности. Выделяют три вида направленности: на себя, на других людей и на задачу. Рассмотрим направленность на задачу, которая включает в себя направленность на результат двух видов – на достижение успеха и избегание неудачи, отражающую обратную связь между деятельностью и результатом [149].

При реализации данных видов направленности в школьном образовании они в первую очередь и связаны с уровнем понимания учебного материала, владением практическими умениями и навыкам, возможностью регулировать уровень притязаний в зависимости от уровня достижений личности.

Основываясь на результатах тренинга мотивации достижения (А. Альтшулера), Н.У. Садыкова выделяет мотивы, связанные с общением, взаимодействием учащегося и моделирует систему учебных ситуаций, способствующих их становлению. К основному условию стимулирования мотивации она относит отработку «активной учебной деятельности в единстве ее компонентов (понимание учебной задачи, осуществлении учебных действий, действий самоконтроля и самооценки)» [13, с. 103]. Рассматривая «мотив успеха, достижения», автор определяет такие задачи, как «помочь учащимся увидеть и осознать достижения в овладении знаниями, новой информацией, в выполнении учебных действий; стимулировать ориентировку на успех» путем учебных ситуаций: «задающих четкие целевые ориентиры деятельности, прогнозирующих успех»; «соревновательного характера»; «контрольного характера» [15, с. 103].

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что процесс формирования мотивации достижения невозможен без учета уровня развития самоконтроля учащегося, основанного на рефлексии предыдущих учебных действий; возможности реализации волевых усилий, личностного опыта по преодолению трудностей; эмоциональных проявлений, связанных с

успешностью в достижении результата. На основании этого мы выделяем три основных компонента мотивации достижения старшеклассников – рефлексивно-оценочный, эмоционально-волевой, содержательно-операционный. Рассмотрим каждый из компонентов.

*Рефлексивно-оценочный* компонент выполняет рефлексивную и ориентационную функции и включает систему построения целей на основе соподчинения ведущих мотивов, самоконтроля. Он реализуется через: построение системы учебных целей на основе соподчинения мотивов (определение последовательности достижения цели в зависимости от их объективной значимости); построение образа «Я» в предметной деятельности; самоорганизацию и самоопределение в выборе средств и способов деятельности; осуществление контроля и самоконтроля, основанных на прогнозировании промежуточного и конечного результата деятельности.

*Эмоционально-волевой* компонент включает качества личности, способствующие достижению поставленных целей, а также эмоциональному проявлению в оценке достигнутого результата и выполняет регулятивную функцию. Он проявляется в: соотношении положительных и отрицательных эмоций, содействующих достижению конечных целей деятельности; волевых усилиях в овладении приемами самостоятельной работы и самообразования; неудовлетворенности достигнутым результатом и возникновении потребности в преодолении трудностей; осмыслении субъектом образовательного процесса собственной позиции через предметное и межличностное взаимодействие «учитель – ученик» и «ученик – группа».

*Содержательно-операционный* компонент выполняет преобразующую функцию и включает реализацию личностного опыта учащегося, базирующегося на основных мотивационных тенденциях. Он проявляется через систему рефлексивных ситуаций, направленных на овладение знаниями и полноту реализации личностного опыта в контексте практико-преобразующей деятельности.

Опираясь на исследования в области мотивации и концепцию личностно ориентированного образования, рассматривающего изменение функций мотива в процессе учебной деятельности и его влияние на усваиваемые знания, обеспечивающие самореализацию субъекта в образовательном пространстве нами были определены следующие признаки мотивации достижения:

1) преобладание стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха;

2) способы сотрудничества в коллективе, основанные на рефлексии нравственного смысла учебной деятельности и ведущие к повышению уровня усвоения учебного материала; проявление лидерских склонностей;

3) связь учебы с жизненными планами – понимание и осознание данной связи;

4) умение ясно сформулировать свою учебную цель на данном этапе деятельности на основе самоанализа и самоконтроля;

5) опыт самостоятельного преодоления трудностей, умение сконцентрироваться в процессе учебной деятельности.

В соответствии с этими признаками были выделены три уровневых группы старшеклассников:

1 – старшеклассники с высоким уровнем развития мотивации достижения характеризовались умением занять активную позицию в учебной деятельности, проявлением лидерства; осознанием роли учебного предмета в достижении жизненных целей, использованием результатов учебы в социальной практике; стремлением к сотрудничеству в коллективе в ходе учебно-познавательной деятельности, прогностическим самоконтролем, выполнением творческих заданий; самостоятельным поиском вариантов решения трудных познавательных задач.

2 – старшеклассникам среднего уровня развития мотивации достижения свойственно желание первенствовать, которое проявляется только в ситуациях, где они чувствуют себя достаточно уверенно. Их



жизненные планы хотя и определены, но нет осознания связи учебного предмета с дальнейшим самоопределением; нуждаются в доопределении учебных задач поставленных учителем, им важен пошаговый контроль, могут сформулировать закономерности на основе измерений, выдвинуть гипотезу; трудности стимулируют дальнейший ход учебной деятельности при наличии поддержки со стороны учителя или одноклассников [33].

3 – группа старшекласников низкого уровня развития мотивации достижения характеризуется отсутствием желания первенствовать в какой-либо сфере, стремлением уйти от трудностей, отсутствием лидерских склонностей ("Я как все"); отсутствием ясных жизненных планов; отсутствием мотивации к поставленной цели и интереса к исследовательской работе, желанием выполнять простые и ясные задания по инструкции или образцу; трудности вызывают растерянность, неосознанный перебор вариантов.

#### **1.4. Развитие мотивации достижения старшекласников**

Главным возрастным мотивом старшекласников является мотив достижения, который, как правило, связан со стремлением добиваться успеха, избегать неудач, с тем, чтобы повысить или сохранить самоуважение, самооценку, уважение окружающих. Развитие мотива, баланс стремления к успеху и желание избегать неудач могут различаться: одни старшекласники больше стремятся к успеху, активно берутся за сложные проблемы, другие стараются сохранить уже достигнутое, не рисковать.

По Х. Хекхаузену деятельность достижения определяется в ситуации, когда есть задача и стандарт ее выполнения [59].

Согласно Х. Хекхаузену, деятельность должна удовлетворять ряду условий:

- 1) оставлять после себя осязаемый результат;
- 2) оцениваться качественно или количественно;

3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком низкими, ни слишком высокими;

4) для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным;

5) деятельность должна быть желанной для субъекта и ее результат должен быть получен им самим [59].

Если присутствует одно или больше условий и нет признаков отсутствия остальных, наблюдатель воспринимает поступки другого как деятельность достижения.

Для ситуации достижения, по М.Ш. Магомед-Эминову, характерны аналогичные перечисленным особенности: наличие задачи, требующей индивидуального выполнения деятельности; возможность успешного или неуспешного выполнения деятельности; наличие стандартов мастерства выполнения (внешних и внутренних критериев оценки результата); переживание субъектом чувства собственной ответственности за исход действия; оценка результатов на основе сравнительной шкалы, заданной стандартом мастерства (самооценка, оценка со стороны других) [34].

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

Воздействие на мотивационную сферу старшеклассников (развитие у них стремления улучшить свои результаты превзойти достигнутый уровень) является одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения. Старшеклассники с высоким уровнем мотивации стремятся преодолению трудностей и добиваются больших результатов. В старшем школьном возрасте наиболее сильно проявляется желание обсудить что-либо со сверстниками. Кроме того, они используют малейший повод для того, чтобы как-то обратить на себя внимание, стать

заметным среди других. Включение в урок обсуждения, например, результатов работы, распределение совместных действий по функциям (взаимопроверка, взаимооценка) могут заинтересовать старшеклассников.

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

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

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

Социальная ценность мотивации достижения старшеклассников подчеркивает актуальность изучения закономерностей ее проявления и

развития, а также поиска путей и способов ее целенаправленного формирования.

Д. МакКлелланд, анализируя условия формирования мотивации достижения, объединил основные формирующие влияния в четыре группы:

1) формирование синдрома достижения, т.е. преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха;

2) самоанализ;

3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;

4) межличностная поддержка.

Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний. Так, например, формирование синдрома достижения предполагает:

а) обучение способам создания проективных рассказов (т. е. рассказов, составляемых по картинкам проективного теста ТАТ) с ярко выраженной темой достижения (обучающимся подробно разъясняется стандартная система категорий, используемая при диагностике мотива достижения, и их задача заключается в том, чтобы в своих рассказах использовать максимальное число таких категорий; в ходе этого обучения обучающиеся начинают правильно выявлять мотив достижения в числе других мотивов, вырабатывают на основе изученных категорий особый язык, при помощи которого анализируют в речи и мышлении как свое поведение, так и поведение других людей);

б) обучение способам поведения, типичным для человека с высокоразвитой мотивацией достижения (предпочтение средних по трудности целей и избегание как слишком легких, так и слишком трудных целей; предпочтение ситуаций, предполагающих личную ответственность за успех дела, и избегание случайных ситуаций, а также ситуаций, где цель задается другими людьми; предпочтение ситуаций с обратной связью о результатах дела и избегание ситуаций без такой связи и т. п.);

в) изучение конкретных примеров из своей повседневной жизни, а также из жизни людей, обладающих высокоразвитой мотивацией достижения; анализ этих примеров при помощи системы категорий, используемых при диагностике мотивации достижения [35].

В целом Д. МакКлелланд намечает 12 специфических влияний, каждое из которых направлено на формирование определенного аспекта мотивации достижения.

Детальное описание процедуры и содержания формирования мотивации достижения дано в руководстве «Обучение мотивации достижения» А. Алшулера, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайра. Это руководство содержит адресованные школьным учителям практические рекомендации по организации тренировочных учебных курсов [8].

На основе сравнения различных курсов тренинга мотивации достижения авторы данного руководства выявили шесть последовательных этапов актуализации и усвоения мотива:

- 1) привлечение внимания обучающихся к содержанию курса;
- 2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву;
- 3) усвоение учащимися специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;
- 4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;
- 5) практическое использование учащимися (с помощью учителя) знаний, полученных в ходе обучения, в реальных жизненных ситуациях;
- 6) самостоятельное поведение учащихся в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

Психологи предлагают два пути воздействия на мотивацию старшеклассников, которыми необходимо пользоваться для формирования

мотивации достижения. Первый путь «сверху вниз» – проведение работы по осознанию мотивов: старшекласснику раскрываются идеалы, цели, которые у него, по замыслу взрослого, необходимо сформировать, затем эти «нормы» превращаются из внешне понимаемых во внутренние, принятые самим старшеклассником. Второй путь «снизу вверх» – воспитание мотивов происходит через организацию взрослым разных видов деятельности старшеклассника в условиях активной деятельности самого старшеклассника.

Деятельность достижения старшеклассника – это форма активного целенаправленного поведения, соответствующей мотивации достижения и имеет следующие особенности:

- предпринимаемая деятельность старшеклассника направлена на достижение определенного результата;

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

- старшекласснику необходимо самому прилагать усилия, на достижение результата;

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

Таким образом, мотивация достижения старшеклассников имеет следующие критерии [8]:

- требование достижения определенного результата, который фиксируется, оценивается, измеряется;

- этот результат оценивается, то есть, существует некоторый стандарт для оценки поведения старшеклассника в данной ситуации;

- требования, предъявляемые к старшекласснику в меру трудные, то есть эти требования позволяют добиться результата при приложении определенных усилий.

В заключении отметим, что уровень и характер мотивации учения старшеклассников свидетельствуют о необходимости дальнейшей работы над формированием мотивации достижения деятельности. Росту их внутренней мотивации учения способствуют значительный арсенал приемов такой работы, как например:

- а) привлекательная цель;
- б) привлечение старшеклассников к оценочной деятельности;
- в) коллективная (групповая) форма деятельности;
- г) необычная форма обучения;
- д) специальные тренинги мотивации достижений и др.

Тренинг мотивации достижения существенно изменяет (особенно у учащихся-подростков) отношение школьников к использованию своего свободного времени, к выработке и перспективному планированию профессиональных намерений и глобальных жизненных целей. В этой области результаты различных курсов тренинга однозначны.

Как и во всех других видах мотивационного тренинга, успешность формирования мотивации достижения зависит от целого ряда факторов и обстоятельств. Одним из таких факторов является возраст испытуемых. Результаты исследований показывают, что наибольшая эффективность тренинга наблюдается обычно в средних и старших классах.

Еще один фактор успешности тренинга – область его практического приложения. Было показано, в частности, что тренинг оказывается гораздо более эффективным в отношении тех учебных предметов, которые предполагают более конкретные учебные действия, в которых связь между действием и результатом является более простой и очевидной и где существует непосредственная обратная связь между действиями и их результатами (т.е. связь между действиями и их успешностью/неуспешностью). Именно поэтому тренинг мотивации достижения оказывается более эффективным для повышения успеваемости и успешности при обучении таким учебным предметам, как математика,

физика, химия и т. п. Для гуманитарных учебных предметов, где нет столь отчетливой градации успешности, эффективность тренинга мотивации достижения оказывается, как правило, гораздо более низкой [52].

Содержательные аспекты работы в тренинге мотивации достижения: самостоятельная постановка цели, стремление достичь самостоятельно поставленной цели, отсутствие стремления понравиться и предпочтение средних по трудности задач. В связи с этим отметим, что эти категории находятся в глубокой взаимосвязи между собой и, отражая отдельные стороны мотивации достижения, они не могут рассматриваться как самостоятельные факторы, независимо от других помогающих/в случае отрицательной заряженности мешающих развитию мотивации достижения. Для изменения уровня мотивированности особенно важным представляется не парциальное использование этих категорий в методах: упражнениях, играх и т.д., а синтетическое использование по крайней мере двух категорий в каждом методе.

Поэтому, как правило, на практике речь идет уже не об этих категориях или показателях, а о формирующих влияниях. Так Д. МакКлелланд, анализируя условия формирования мотивации достижения, объединил основные формирующие влияния в четыре группы:

- 1) формирование синдрома достижения, т.е. преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неудачи;
- 2) самоанализ;
- 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;
- 4) межличностная поддержка. Каждая из этих групп складывается в свою очередь из совокупности более конкретных влияний [35].



## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Мотивация достижения – это ориентация человека на стремление к успешному выполнению задания, настойчивость перед лицом неудач и переживание чувства гордости за выполнение поставленной цели. Мотив достижения представляет собой комбинированную модель в которую входят личностные и ситуативные факторы или мотивы, а также эмоциональные реакции и само поведение, связанное с достижением.

Мотивация достижения изучается психологами с разных сторон:

– исследуются сущность, структура и механизмы функционирования мотивации достижения;

– в контексте деятельности как деятельность, связанную с целенаправленным преобразованием субъектом окружающего мира, себя, других людей и отношений с ними;

– в рамках учебной деятельности;

– в социально-психологическом аспекте как мотив социального успеха, способствующий достижению значимых результатов в деятельности.

В старшем школьном возрасте имеет место достаточно четкая дифференциация видов деятельности, к успехам в которых человек будет стремиться.

Деятельность достижения старшеклассника – это форма активного целенаправленного поведения, соответствующей мотивации достижения и имеет следующие особенности: направленность на достижение определенного результата; необходимость приложения собственных усилий для достижения результата; сопровождение деятельности эмоциональными состояниями, как в процессе, так и по окончании достижения результата.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

С целью определения психолого-педагогических условий развития мотивации достижения старшеклассников была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ СШ № XX г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 36 обучающихся 11-х классов в возрасте 16–17 лет, из них 18 обучающихся из 11а класса составляют экспериментальную группу, 18 обучающихся из 11б класса составляют контрольную группу.

С целью исследования мотивации достижения старшеклассников был подобран следующий диагностический комплекс методик:

1) тест-опросник для измерения потребности в достижениях Орлова Ю.М. (в модификации Т.Ф. Ивановой).

Автор методики исходит из того, что под потребностью в достижении следует понимать стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Предлагаемая методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Испытуемому предлагается инструкция «Предлагается ряд положений. Если вы с положением согласны, то рядом с его номером на опросном листе напишите «да», если не согласны – «нет». Методика позволяет выявить следующие уровни потребности в достижениях:

0–9 баллов – низкая потребность в достижениях.

10–15 баллов – средняя потребность в достижениях.

16–23 баллов – высокая потребность в достижениях.

Лица с высоким уровнем потребности в достижениях отличаются следующими чертами: настойчивостью в достижении своих целей; неудовлетворенностью достигнутым; постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше; склонностью сильно увлекаться работой; неспособностью плохо работать; потребностью изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел; отсутствием духа соперничества, желанием, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата; готовностью принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха.

2) методика «Мотивация к успеху», разработанная Т. Элерсом, позволяет оценить силу стремления к достижению цели, к успеху.

Выбор нами этой методики обусловлен тем, что мотивация к успеху напрямую связана с мотивацией достижения и является ее компонентом. Мотивация к успеху у старшеклассника выражается в желании проверить свои новые когнитивные способности полученные в процессе учебной деятельности, а также в желании получить высокую социальную оценку своим результатом.

Опросник состоит из 41 утверждения. При обработке полученных данных использовалась предложенная интерпретация автора методики. Общий итоговый показатель мотивации к успеху получают суммированием полученных баллов. Чем больше сумма баллов, тем больше у старшеклассника выражена мотивация на достижение успеха.

Достоинством данного метода является простота использования и возможность получить данные о силе стремления к достижению цели, к успеху, которые являются важными показателями при определении уровня; мотивации достижения.

3) методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса позволяет оценить стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите. Изучение данного мотива для нас является необходимым по той причине, что старшеклассники, избегающие соревновательных ситуаций (избегающие

возможной неудачи), не смогут достичь высоких результатов в различных видах деятельности.

Общий итоговый показатель мотивации к успеху получают суммированием полученных баллов. При сумме от 2 до 10 баллов – низкий уровень мотивации к избеганию неудач, к защите; при сумме от 11 до 15 баллов – средний уровень мотивации; при сумме от 16 до 20 баллов – высокий уровень мотивации; при сумме свыше 20 баллов – очень высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Чем больше сумма баллов, тем выше стремление испытуемого к избеганию неудач, к защите.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента**

В результате проведения на констатирующем этапе эксперимента были получены данные о потребности в достижении, направленность старшеклассников на успех, направленность на избегание неудачи, стремления достижения цели, соперничества и социального престижа.

Рассмотрим выраженность показателя «Потребность в достижении» у старшеклассников, представленного в таблице 1

Таблица 1

Показатели потребности в достижении старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента

Уровень потребности в достижении	Экспериментальная группа	Контрольная группа
низкий	22,2%	16,7%
средний	50,0%	55,5%
высокий	27,8%	27,8%

Наглядно данные потребности в достижениях старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента представлено на рисунке 1.

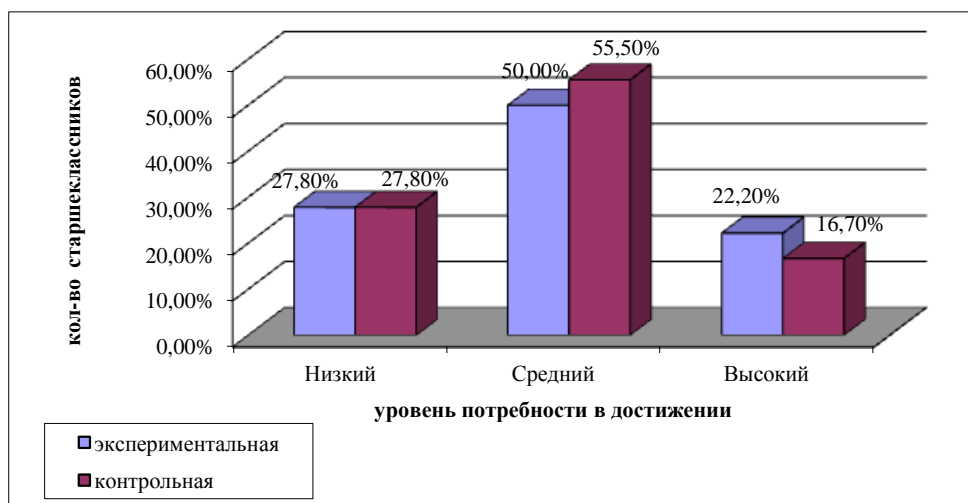


Рис. 1. Показатели потребности в достижении старшекласников на констатирующем этапе эксперимента.

Проведение сравнительного анализа потребности в достижении в двух группах старшекласников, представленного на рис.1. позволяет сделать следующие выводы: старшекласники в двух группах на констатирующем этапе эксперимента имеют схожие показатели потребности в достижении.

Низкий уровень потребности в достижении имеют 22,2% старшекласников экспериментальной группы и 16,7% старшекласников контрольной группы. Средний уровень потребности в достижении выявлен у половины старшекласников (50% в экспериментальной группе и 55,5% в контрольной группе). Высокие показатели потребности в достижении представлены у 27,8% старшекласников обеих групп.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у старшекласников на среднем уровне выражено стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Рассмотрим результаты исследования мотивации достижения успеха старшекласников на констатирующем этапе эксперимента.

Показатели мотивации достижения успеха старшекласников на констатирующем этапе эксперимента

Уровень мотивации успеха	Экспериментальная группа	Контрольная группа
низкий	33,3%	27,8%
средний	44,5%	44,5%
высокий	22,2%	27,8%

Проведение сравнительного анализа мотивации достижения успеха в двух группах старшекласников на констатирующем этапе эксперимента, представленного в таблице 1, свидетельствует о схожих результатах: около половины старшекласников (по 44,5% старшекласников) в обеих группах имеют средний уровень мотивации достижения успеха. Низкий уровень имеют 33,3% старшекласников в экспериментальной группе и 27,8% – в контрольной группе. Высокий уровень мотивации достижения успеха представлен у 33,3% старшекласников экспериментальной группы и 27,8% старшекласников контрольной группы.

Наглядно данные мотивации достижения успеха старшекласников на констатирующем этапе эксперимента представлено на рисунке 2.

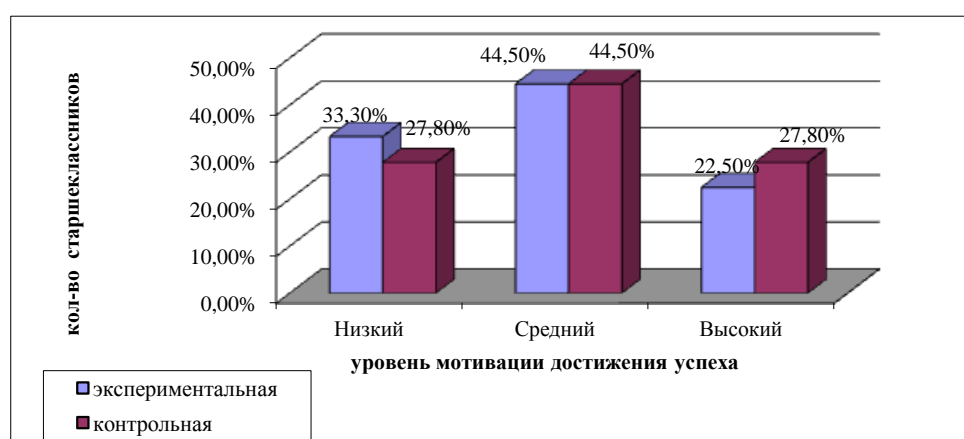


Рис. 2. Показатели мотивации успеха старшекласников на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у старшеклассников на среднем уровне выражено желание проверить свои новые когнитивные способности полученные в процессе учебной деятельности, а также желание получить высокую социальную оценку своим результатом.

Рассмотрим результаты исследования мотивации избегания неудачи старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 3

Показатели мотивации избегания неудачи старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента

Уровень мотивации избегания неудачи	Экспериментальная группа	Контрольная группа
низкий	22,2%	27,8%
средний	38,9%	38,9%
высокий	27,8%	33,3%
очень высокий	11,1%	—

Наглядно данные мотивации избегания неудачи старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента представлено на рисунке 3.

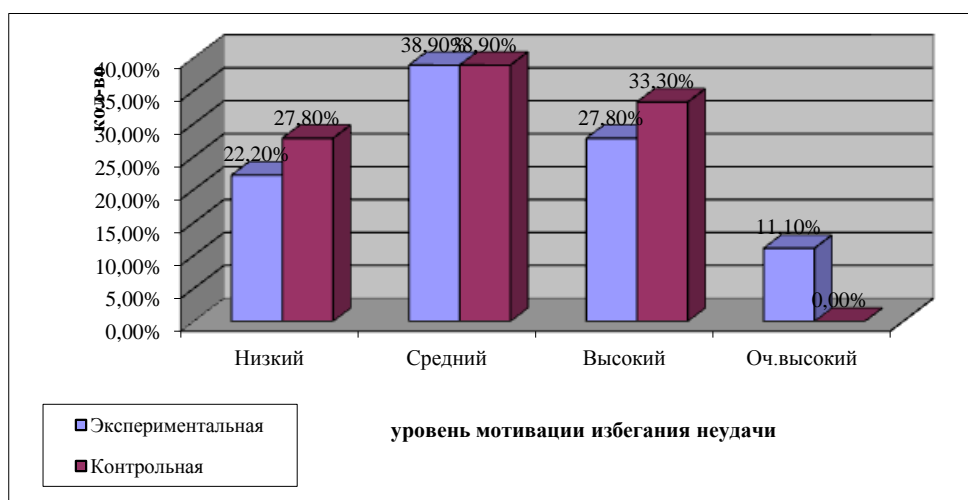


Рис. 3. Показатели мотивации избегания неудачи старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента.

Проведение сравнительного анализа потребности в достижении в двух группах старшеклассников, представленного на рисунке 3. позволяет сделать следующие выводы: старшеклассники в двух группах на констатирующем этапе эксперимента имеют схожие показатели мотивации избегания неудачи.

Низкий уровень потребности в достижении имеют 22,2% старшеклассников экспериментальной группы и 27,8% старшеклассников контрольной группы. Преобладающим в обеих группах старшеклассников является средний уровень (по 38,9% в каждой группе). Высокий уровень представлен у 27,8% старшеклассников экспериментальной группы и 33,3% старшеклассников контрольной группы. 11,1% старшеклассников экспериментальной группы имеют очень высокий уровень мотивации избегания неудачи, в контрольной группе данный уровень не выявлен.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у старшеклассников на среднем уровне выражено стремление к избеганию возможных неудач, к защите. Около трети старшеклассников всегда избегают соревновательных ситуаций с целью избегания возможной неудачи.

С целью определения значимости различий между двумя группами старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента по показателями потребности в достижении успеха, мотивации достижения успеха и избегании неудачи нами был проведен статистический анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 4

Уровень значимости различий показателей мотивации достижения старшеклассников на констатирующем этапе эксперимента

Показатели	U-критерий Манна-Уитни	Достоверность различий
потребность в достижении	128	$p > 0,05$
мотивация на достижение успеха	150	$p > 0,05$
мотивация на избегание неудачи	136	$p > 0,05$
Критические значения Укр.: $p \leq 0.01 = 88$ $p \leq 0.05 = 109$		



Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента по показателям мотивации достижения различия в двух группах старшеклассников не являются статистически значимыми, а выборки схожими по показателями мотивации достижения.

### **2.3. Программа развития мотивации достижения старшеклассников**

В развития мотивации достижения успеха старшеклассников, выделяются три этапа деятельности: подготовительный, основной, заключительный. Некоторые компоненты деятельности по формированию мотивации достижения успеха, повторяясь в той или иной форме на каждом этапе, приобретают при этом специфические свойства, свойственные данному этапу.

На подготовительном этапе выделяются три основных компонента деятельности: целевой, диагностический, методологический.

Цель: развитие у старшеклассников мотивации достижения успеха.

Задачи:

1) создание благоприятного психологического климата в команде, формирование эффективного взаимодействия членов команды, позволяющего старшеклассникам реализовывать их потенциал;

2) усвоение знаний о мотивации достижения успеха;

3) обучение старшеклассников умению ставить перед собой высокие, но адекватные цели, формирование целеполагания;

4) практическое использование старшеклассниками приобретенных в процессе проектной деятельности знаний в реальных жизненных ситуациях.

Методический блок составляют, *во-первых*, методы: социально-психологический тренинг, ролевая игра, информирование; *во-вторых*, принципы: целеустремленности, последовательности, системности, связи психолого-педагогического воздействия с жизнью, учета особенностей

психики ребенка, саморазвития, компетентности, социальной ответственности.

На подготовительном этапе происходит ориентация в понятиях успеха, стимулирование стремления и навыков ставить перед собой высокие, но адекватные цели. Старшеклассники усваивают понятия, означающие различные компоненты мотивации достижения: потребность в достижении успеха; ожидание успеха; одобрение; позитивное эмоциональное состояние в процессе игр, бесед. В игре происходит освоение способов поведения, типичных для людей с высокоразвитой мотивацией достижения, т.е. предпочтение при выборе средней по сложности цели, не слишком трудной и не слишком легкой. Очень важно обсуждение и создание проективных рассказов с ярко выраженной темой достижения. Старшеклассники при этом обучаются выделять мотив достижения среди других мотивов, соотносят мотив достижения успеха со своим идеалом, со своими духовными ценностями. Таким образом, происходит формирование категориального аппарата, с помощью которого анализируются как собственные слова и поведение, так и поведение других людей, освоение приемов самоанализа, самонаблюдения.

Основной этап – это разработка и написание социальных проектов, это практический компонент деятельности. Он осуществляется как в индивидуальных, так и в групповых формах. Целью данного этапа является обретение опыта поведения успешного человека, развитие ощущения личностной причинности. На данном этапе старшеклассников и педагогов знакомят с руководством по социальному проектированию. Средствами формирования мотивации достижения успеха выступают действия, которые производились проектными группами в соответствии со следующим планом:

I шаг: подготовка исследования, выбор проблемы.

1. Сбор первичной информации о той проблеме, которая является предметом изучения.

2. Обработка собранного материала – может проводиться вручную или с использованием компьютера.

3. Анализ данных и оформление выводов. Полученные в результате обработки информации данные оформляются в виде отчетов, таблиц и т.п.

Отбирается одна-две наиболее актуальные проблемы, в решение которых старшеклассники могут внести свою лепту.

II шаг: определение проблемы.

Социальные проблемы анализируются по ряду критериев.

1. Важность данной проблемы (для школы, района, города, края и т.п.);
2. Масштабность данной проблемы (определяется при ответе на вопрос: «Какое количество людей заинтересовано в её решении?»);
3. Возможность практического решения проблемы силами команды.

Проблема, над которой собирается работать группа, была четко сформулирована: «Моя спортплощадка», «Украсим школу своими руками», «Фонтан».

III шаг: определение целей и задач проекта. С помощью ответа на вопрос: «Что вы собираетесь сделать для решения проблемы в рамках своего проекта?» определяется «аудитория» проекта, то есть та социальная группа, которая является носителем данной проблемы. Поставленная цель раскрывается в задачах, которые помогают её детализировать, указывают на конкретные дела, ведущие к намеченному результату.

Завершив формулировку задач, необходимо еще раз мысленно представить, что все они успешно реализованы, а затем ответить на следующие вопросы: приведет ли это к запланированному в проекте результату – достижению цели проекта? Все ли условия достижения цели соблюдены?

IV шаг: составление плана работ.

1. Формулировка плана в четких и ясных выражениях, с указанием точных цифр и дат.

2. План должен быть достижимым, реальным для команды и выполнимым по срокам.

3. Фиксирование плана на бумаге, лучше в нескольких экземплярах, чтобы у каждого из участников команды он был под рукой.

4. Принятие плана всеми, кто будет нести ответственность за его осуществление. Должно быть учтено мнение каждого участника.

5. Определение персональной ответственности каждого участника за выполнение плана.

6. План учитывает не только конечный результат, но и пути его достижения.

7. По каждому пункту плана указывается все, что необходимо для его реализации (материальные, финансовые, человеческие и информационные ресурсы).

8. Индивидуальные планы членов команды включаются в общий план работы над проектом.

V шаг: определение обязанностей и их распределение внутри команды.

1. Сначала определяется, какие именно обязанности требуются членам команды для реализации плана, какие «должности» необходимо ввести.

Перечень таких обязанностей фиксируется на бумаге, а затем описывается содержание каждой из них.

2. Письменное оформление всех обязанностей, причем при распределении обязанностей учитываются как желания члена команды, так и его индивидуальные особенности.

3. После распределения обязанностей каждый, за кем они закреплены, лично отвечает за их исполнение. При этом можно использовать взаимозаменяемость и, при необходимости, совмещение.

VI шаг: определение основных ресурсов и источников их получения.

Для составления перечня ресурсов, необходимых для осуществления проекта, подробно разбирается каждое мероприятие, занесенное в план. При этом важно оценить: сколько людей, и с какими индивидуальными

особенностями необходимо для осуществления проекта; нужны ли деньги, и если нужны, то какая сумма на какие цели; какое оборудование и материалы нужны; какую информацию необходимо узнать, чтобы мероприятие состоялось.

VII шаг: обучение членов команды.

Для повышения эффективности совместной работы команды над проектом необходимо разъяснить каждому участнику команды его обязанности. Это может произойти на этапе распределения обязанностей.

После получения полной картины предстоящих дел члены команды могут приступить к тщательному изучению тех обязанностей, которые каждый из них может взять на себя. Таким образом, будет определена часть персональной ответственности каждого члена команды за успешное достижение общей цели проекта. Этот шаг позволяет, разделив обязанности, в случае необходимости обучить тех, кто в этом нуждается.

На третьем этапе – заключительном – происходит оценивание командой своей работы в проекте, вновь осуществляется диагностика уровня (высокого, среднего или низкого) сформированности мотивации достижения успеха. Итогом заключительного этапа (итоговый компонент) является самостоятельное поведение подростков в соответствии с усвоенным мотивом, практическое использование воспитанниками приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях, что проявляется во время реализации проекта.

I шаг: проведение плановых мероприятий.

Первые практические шаги позволяют еще раз проанализировать ситуацию, оценить свои возможности, степень готовности членов команды по отдельности и команды в целом, а также отношение окружающего социума к идеям проекта. Любой план требует корректив, поскольку в процессе его выполнения открываются обстоятельства, которые сложно, а порой невозможно предусмотреть на этапе планирования. Команда

собирается, анализирует ситуацию, вносит коррективы с учетом вновь открывшихся обстоятельств.

II шаг: поиск деловых партнеров.

Во-первых, команда знакомится со структурой местной власти, выясняет их полномочия, во-вторых, с общественными организациями региона, с направлениями их работы, в-третьих, уточняет, какие предприятия есть в регионе и как они связаны с выбранной темой. После определения круга возможных деловых партнеров команда составляет список конкретных организаций и должностных лиц, куда ее представители пойдут в первую очередь.

Во-первых, команда знакомится со структурой местной власти.

Какие в ней есть комитеты, отделы, департаменты? Чем каждый из них занимается? Какими полномочиями наделены? Во-вторых, нужно узнать, какие общественные организации есть в регионе, по каким направлениям они работают? В-третьих, необходимо уточнить, какие предприятия есть в регионе и как они связаны с выбранной темой. Нельзя забывать и про учебные заведения, прежде всего школы, может быть, в какой-то из них школьники уже работают над той же проблемой. Выяснить адреса и телефоны возможных партнеров можно по телефонному справочнику. После определения круга возможных деловых партнеров команда составляет список конкретных организаций и должностных лиц, куда ее представители пойдут в первую очередь. Важно выяснить, обладает ли человек, к которому решено обратиться, необходимыми полномочиями, чтобы помочь команде решить проблему.

III шаг: подготовка к защите проекта.

Пакет материалов, необходимых для защиты проекта, можно разделить на два блока: демонстрационный и документальный. Задача демонстрационного блока – наглядно и ярко представить основную идею проекта, он может состоять из нескольких плакатов, содержащих

фотографии, оригинальные рисунки, схемы, графики, образно и наглядно представляющие суть проекта.

Документальный блок представляет логику работы в проекте более детально.

Документы, в него входящие, можно разделить на четыре раздела.

1. Документы, обосновывающие выбор проблемы, ее актуальность;
2. Обоснование выбранного в проекте способа разрешения проблемы;
3. Пояснения специфики программы действий, разработанной командой;
4. Обоснование возможностей команды успешно выполнить намеченную программу действий.

Для устной презентации проекта готовятся, используя все подготовленные материалы, не менее пяти членов команды. При этом важно, чтобы презентация соответствовала следующим критериям: убедительность, практичность, координация (пакет документов взаимосвязан и точно отражает логику проекта).

IV шаг: оценка результатов проекта.

Наиболее важным документом при оценке проекта является отчет команды о работе над социальной проблемой. Разрабатывается система показателей эффективности проекта:

- 1) количественные – количество акций, мероприятий, участников, анкет и т.д.;
- 2) качественные – популярность проекта, характер отзывов о проекте;
- 3) технологические – уровень организации мероприятий, организационная культура участников;
- 4) экономические – соотношение эффекта и затрат.

В ходе анализа отмечается вклад каждого члена команды в общий результат работы.

Формирующий эксперимент был воплощен в проектной деятельности, началом которой стало знакомство тренеров с педагогами и обсуждение

предстоящей работы. Затем было проведено диагностическое исследование мотивации достижения успеха воспитанников, а затем первое совместное тренинговое занятие с педагогами и воспитанниками. В соответствии с принципом развития социальной ответственности подростки сами выбрали значимую для себя проблему, определили для своих команд темы социальных проектов: «Моя спортплощадка», «Украсим школу своими руками», «Фонтан».

На последующих тренинговых занятиях подростки слушали и сами создавали проективные рассказы с ярко выраженной темой достижения, обучаясь в этом процессе выделять мотив достижения среди других мотивов.

Таким образом формировался категориальный аппарат, с помощью которого анализировались как собственные слова и поведение, так и поведение других людей, шло освоение приемов самоанализа, самонаблюдения. В процессе игр происходило освоение способов поведения, типичных для людей с высокоразвитой мотивацией достижения: выбор средней по сложности цели, не слишком трудной и не слишком легкой. При обсуждении опыта людей с высокоразвитой мотивацией достижения подростки соотносили мотив достижения успеха со своим идеалом, со своими духовными ценностями, осознавали собственный опыт успехов. В ходе реализации проектов продолжалось обучение и усвоение понятий, означающих различные компоненты мотивации достижения: потребность в достижении успеха; ожидание успеха; одобрение; позитивное эмоциональное состояние.

За деятельностью проектных команд осуществлялся постоянный контроль. Занятия с командами проводились регулярно (еженедельно) в течение семи месяцев с февраля по сентябрь, а также постоянно проводились индивидуальные консультации педагогов и лидеров подростковых проектных групп. В процессе разработки и реализации проекта воспитанники обращаются за помощью к компетентным взрослым (психологам, учителям черчения, труда, физкультуры, мастерам производственного обучения и др.).



Итоги проделанной работы были подведены на заключительной конференции.

Программу развития мотивации достижения успеха у старшеклассников мы можем представить как систему взаимодействия старшеклассников и педагогов в ходе подготовки и реализации ими социального проекта. Мы стремились вызвать внутреннее состояние, порождающее активное, настойчивое и целенаправленное поведение в ситуации выполнения поставленной перед подростком задачи.

Во время работы над проектом происходят мотивационные изменения личности старшеклассников. В результате коллективной деятельности достижения при поддержке тренеров, выступающих как партнеры, повышается мотивация достижения успеха и чувство ответственности за достижения. Командная успешная деятельность закрепляет адаптивные формы поведения. В ходе подготовки и реализации проекта подростки познакомились с основными понятиями мотивации достижения, учились выбирать средние по степени сложности цели, брать на себя ответственность и получать эмоциональную поддержку товарищей.

#### **2.4. Анализ результатов исследования мотивации достижения старшеклассников на контрольном этапе эксперимента**

С целью определения эффективности разработанной программы развития мотивации достижения старшеклассников в проектной деятельности нами был проведен контрольный этап эксперимента.

Рассмотрим динамику по основным показателям мотивации достижения старшеклассников.

Динамика показателей потребности в достижении старшекласников на контрольном этапе эксперимента представлена в таблице 5.

Таблица 5

Динамика показателей потребности в достижении старшекласников на контрольном этапе эксперимента

Уровень потребности	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
низкий	22,2%	5,5%	16,7%	11,1%
средний	50,0%	22,3%	55,5%	61,1%
высокий	27,8%	72,2%	27,8%	27,8%

Динамика показателей потребности в достижении старшекласников экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента представлена на рисунке 4.

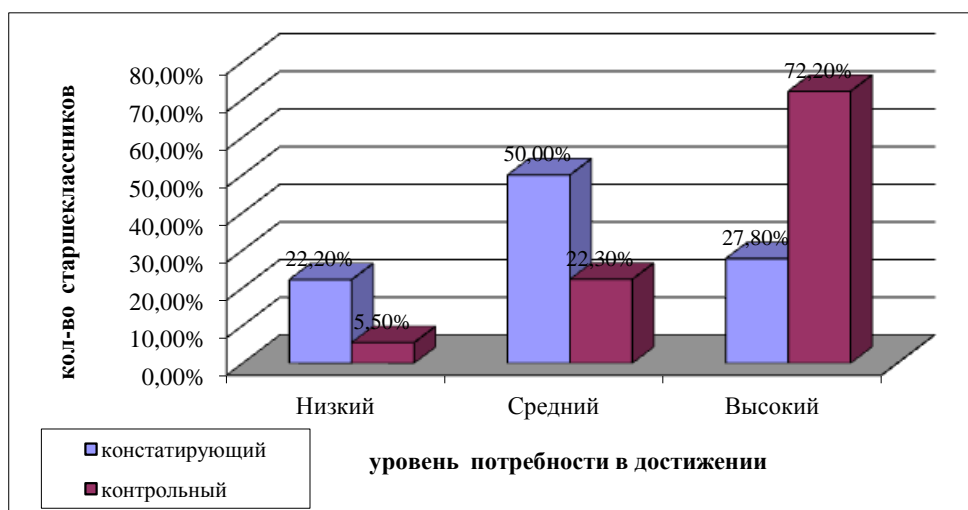


Рис. 4. Динамика показателей потребности в достижении на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе.

Проведение сравнительного анализа динамики потребности в достижении в экспериментальной группе старшекласников на

констатирующем и контрольном этапах эксперимента, представленного на рисунке 4. позволяет сделать следующие выводы:

В процессе формирующего эксперимента произошло снижение показателя низкого уровня потребности в достижении успеха на 16,7%. Наиболее показательной является динамика высокого уровня потребности в достижении, данный показатель увеличился на 44,4% и на контрольном этапе эксперимента 72,2% старшеклассников имеют высокий уровень потребности в достижении.

В контрольной группе показатели имеют положительную незначительную динамику, что подтверждается данными рисунке 5.

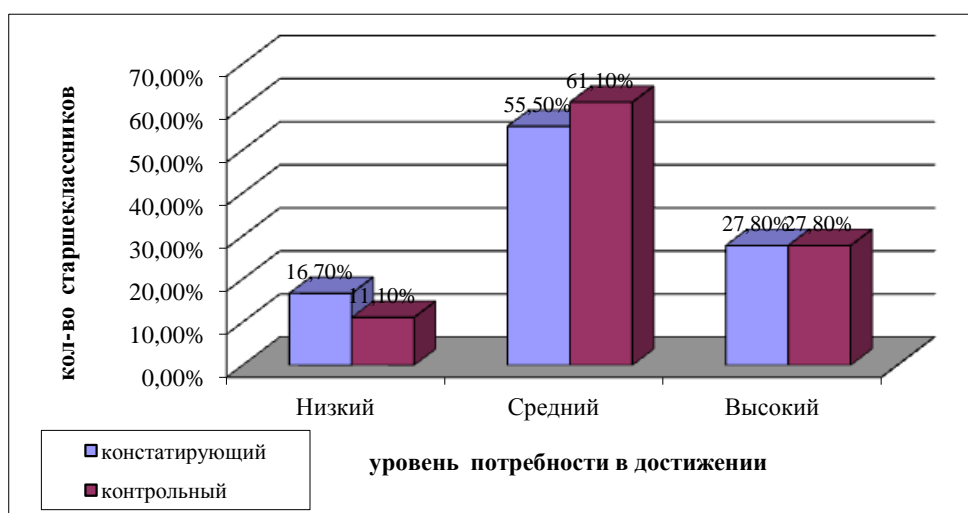


Рис. 5. Динамика показателей потребности в достижении на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе.

Как и на констатирующем этапе эксперимента, наибольший показатель уровня потребности в достижении представлен на среднем уровне (61,1% старшеклассников). Наличие этого показателя свидетельствует о том, что он занимает достаточное место в мотивационной направленности у данной группы старшеклассников.

Снизился показатель низкого уровня на 5,5% и на контрольном этапе у 11,1% старшеклассников потребности в достижении не представлена.

Показатель высокого уровня потребности в достижении не изменился и составляет 27,8%.

Уровень достоверности различия в двух группах старшеклассников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по показателю потребности в достижении представлены в таблице 6:

Таблица 6

Достоверность различий потребности в достижении старшеклассников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группа старшеклассников	Среднегрупповой показатель	U Эмп	Уровень достоверности
Экспериментальная группа	10,9	84,5	$p \leq 0.01$
	20,3		
Контрольная группа	10,2	150	$p > 0.05$
	10,3		
Примечание: Критические значения Uкр.: $p \leq 0.01 = 88$ $p \leq 0.05 = 109$			

Данные различия в экспериментальной группе старшеклассников по параметру «потребности в достижении» являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни на уровне  $p \leq 0.01$ . В контрольной группе различия не являются статистически достоверными.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проектной деятельности в развитии потребности в достижении, на контрольном этапе эксперимента большинство старшеклассников экспериментальной группы стремятся повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Рассмотрим динамику показателя «мотивация к успеху» старшеклассников на контрольном этапе эксперимента.

Основные результаты показателей мотивации достижения успеха представлены в таблице 4.

Динамика показателей мотивации к успеху старшекласников  
на контрольном этапе эксперимента

Уровень мотивации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
низкий	33,3%	11,1%	27,8%	27,8%
средний	44,5%	27,7%	44,5%	38,9%
высокий	22,5%	61,2%	27,8%	33,3%

Наглядно динамика показателей мотивации успеха в структуре мотивации достижения в экспериментальной группе мотивации к успеху представлена на рисунке 6.

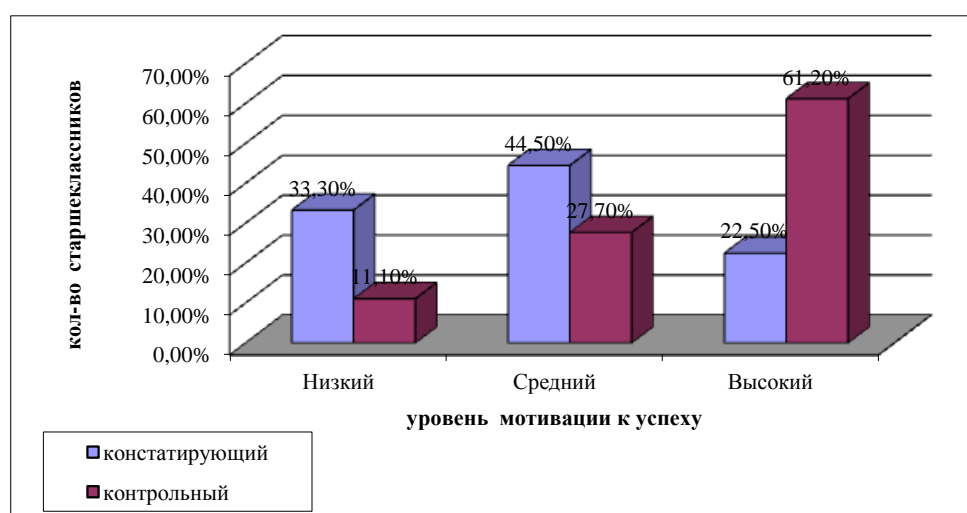


Рис. 6. Динамика показателей мотивации успеха на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

Анализ данных мотивации к успеху в экспериментальной группе старшекласников свидетельствует о положительной динамике. Большинство старшекласников на контрольном этапе эксперимента имеют высокий уровень стремления к успеху (61,2%). Данный показатель увеличился на 38,7%. Большинство старшекласников стремятся к постоянному участию в

разных видах деятельности, проектах, в условиях которых наилучшим образом проверяются их личностные качества и успешность освоения в процессе учебной деятельности УУД.

Следует отметить снижение показателей низкого уровня мотивации к успеху на 22,2%, у которых повысилась значимость стремления к успеху в структуре мотивации достижения.

Наглядно динамика показателей мотивации успеха в структуре мотивации достижения в контрольной группе мотивации к успеху представлена на рисунке 7.

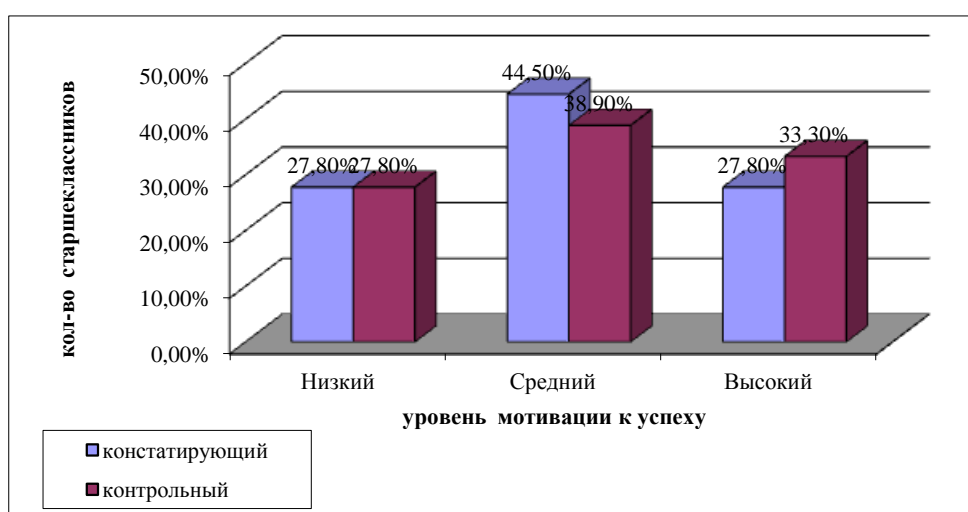


Рис. 7. Динамика показателей мотивации успеха на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе

В контрольной группе динамика показателей мотивации успеха представлена у старшеклассников незначительно. Как и на констатирующем этапе эксперимента наибольший показатель мотива к успеху имеет в основном среднюю степень выраженности (38,9% старшеклассников). Наличие этого показателя свидетельствует о том, что он занимает достаточное место в мотивационной направленности у данной группы старшеклассников.

Низкие показатели мотивации к успеху не изменился и составляет 27,8%. Высокий показатель мотивации к успеху увеличился на 5,5% и на контрольном этапе эксперимента представлен у 33,3% старшеклассников

Уровень достоверности различия в двух группах старшеклассников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по показателю мотивации успеха представлены в таблице 8:

Таблица 8

Достоверность различий мотивации к успеху старшеклассников

Группа старшеклассников	Среднегрупповой показатель	UЭмп	Уровень достоверности
Экспериментальная группа	10,9	102	$p \leq 0.05$
	18,3		
Контрольная группа	9,4	140	$p > 0.05$
	10,2		
Примечание: Критические значения Укр.: $p \leq 0.01 = 88$ $p \leq 0.05 = 109$			

Данные различия в экспериментальной группе старшеклассников по параметру «мотивация успеха» являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни на уровне  $p \leq 0.01$ . В контрольной группе различия не являются статистически достоверными.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проектной деятельности в развитии мотивации достижения успеха, на контрольном этапе эксперимента большинство старшеклассников экспериментальной группы стремятся к постоянному участию в разных видах деятельности, проектах, повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне

Рассмотрим динамику выраженности показателя «мотивации к избеганию неудач» у старшеклассников.

Основные результаты представлены в таблице 9.

Динамика показателей мотивации к избеганию неудачи старшекласников  
на контрольном этапе эксперимента

Уровень мотивации	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
низкий	22,20%	50%	27,8%	27,7%
средний	38,90%	44,5%	38,9%	50%
высокий	27,80%	5,5%	33,3%	22,2%
очень высокий	11,10%	–	–	–

Наглядно динамика показателей мотивации избегания неудачи в структуре мотивации достижения в экспериментальной группе представлена на рисунке 8.

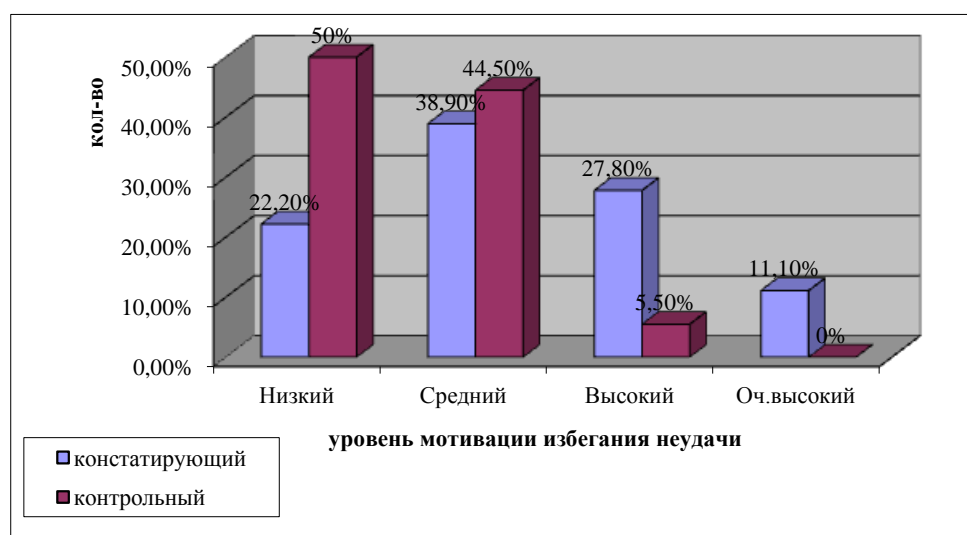


Рис. 8. Динамика показателей мотивации избегания неудачи на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе

Анализ данных мотивации к избеганию неудачи в экспериментальной группе старшекласников на контрольном этапе эксперименте свидетельствует о низких показателях высокого уровня мотивации к



избеганию неудач: высокий уровень мотивации избегания имеют 5,5% старшекласников и очень высокий уровень не выявлен.

Большей части старшекласников экспериментальной группы присущ низкий уровень мотивации избегания неудачи (50% старшекласников) и средние показатели мотивации к избеганию неудач (45,5% старшекласников). Присутствие данной мотивации у старшекласников вполне объяснимо с точки зрения теории Дж. Аткинсона, согласно которой мотивация достижения зависит не только от наличия показателя «мотивация к успеху», но и от наличия показателя «мотивация к избеганию неудач». Это может свидетельствовать о том, что для старшекласников не характерны тревога и сомнения в своих силах в различных видах деятельности.

Наглядно динамика показателей мотивации избегания неудачи в структуре мотивации достижения в контрольной группе старшекласников представлена на рисунке 9.

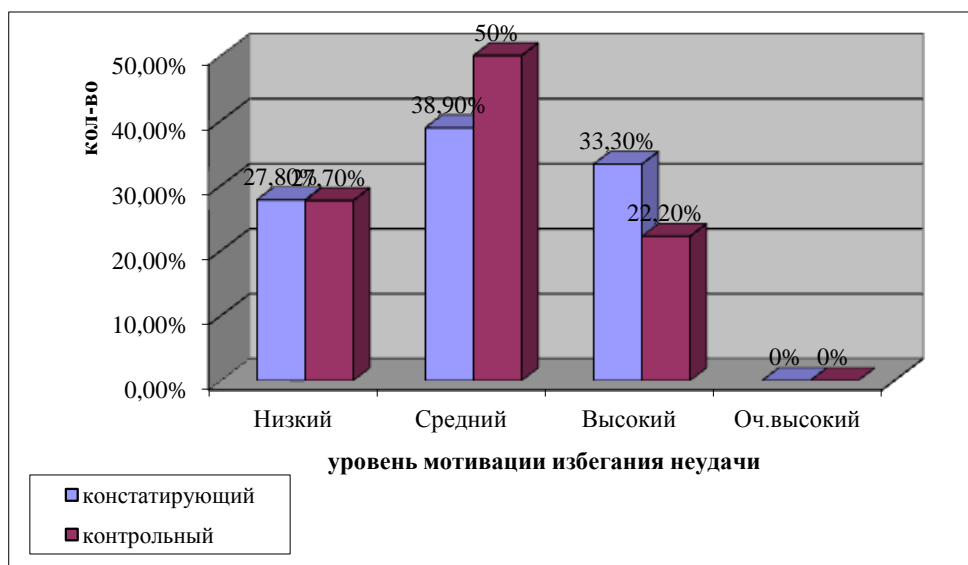


Рис. 9. Динамика показателей мотивации избегания неудачи на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе.

В контрольной группе изменения незначительны. Высокий уровень снизился на 11,1%, а низкий уровень остался без изменений. Преобладающее

большинство также имеют средний уровень выраженности мотивации избегания неудачи.

Таблица 10

Достоверность различий мотивации к избеганию неудачи  
старшекласников

Группа старшекласников	Среднегрупповой показатель	U Эмп	Уровень достоверности
Экспериментальная группа	10,9	102	$p \leq 0.05$
	18,3		
Контрольная группа	9,4	140	$p > 0.05$
	10,2		
Примечание: Критические значения Укр.: $p \leq 0.01 = 88$ $p \leq 0.05 = 109$			

Данные различия в экспериментальной группе старшекласников по параметру «мотивация успеха» являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни на уровне  $p \leq 0.01$ . В контрольной группе различия не являются статистически достоверными.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности проектной деятельности в снижении мотивации избегания неудачи, на контрольном этапе эксперимента у большинства старшекласников экспериментальной группы отсутствует тревога и сомнения в своих силах в различных видах деятельности.

По результатам исследования развития мотивации достижения в проектной деятельности можно сделать вывод об эффективности проектной деятельности развитии мотивации достижения старшекласников.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

На констатирующем этапе эксперимента у старшекласников получены следующие показатели мотивации достижения:

– на среднем уровне выражено стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

– на среднем уровне выражено желание проверить свои новые когнитивные способности полученные в процессе учебной деятельности, а также желание получить высокую социальную оценку своим результатом.

– на среднем уровне выражено стремление к избеганию возможных неудач, к защите. Около трети старшеклассников всегда избегают соревновательных ситуаций с целью избегания возможной неудачи.

На констатирующем этапе эксперимента различия в двух группа по U-критерию Манна-Уитни не являются статистически значимыми.

В формирующем эксперименте осуществлялось развитие мотивации достижения старшеклассников в проектной деятельности.

Цель: развитие у старшеклассников мотивации достижения успеха.

В развитии мотивации достижения успеха старшеклассников, выделяются три этапа деятельности: подготовительный, основной, заключительный.

В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента получены следующие данные:

– произошло снижение показателя низкого уровня потребности в достижении успеха на 16,7%. Наиболее показательной является динамика высокого уровня потребности в достижении, данный показатель увеличился на 44,4% и на контрольном этапе эксперимента 72,2% старшеклассников имеют высокий уровень потребности в достижении.

– большинство старшеклассников на контрольном этапе эксперимента имеют высокий уровень стремления к успеху (61,2%). Данный показатель увеличился на 38,7%. Следует отметить снижение показателей низкого уровня мотивации к успеху на 22,2%, у которых повысилась значимость стремления к успеху в структуре мотивации достижения.

– на контрольном этапе эксперимента получены низкие значения высокого уровня мотивации к избеганию неудач: высокий уровень мотивации избегания имеют 5,5% старшеклассников и очень высокий уровень не выявлен. Большинству старшеклассников экспериментальной группы присущ низкий уровень мотивации избегания неудачи (50% старшеклассников) и средние показатели мотивации к избеганию неудач (45,5% старшеклассников).

По всем показателям мотивации достижения в экспериментальной группе различия на констатирующем и контрольном этапах эксперимента являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

В контрольной группе на контрольном этапе эксперимента представлена незначительная положительная динамика мотивации достижения старшеклассников, статистически не значимая по U-критерию Манна-Уитни.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной диссертации на основе теоретического анализа имеющихся литературных источников и результатов собственного эмпирического исследования показано, что проблема мотивации достижения является актуальным и важным направлением в изучении активности и деятельности человека. Особенно велика роль мотивации достижения в юношеском возрасте.

Полученные в исследовании результаты позволили нам сформулировать следующие выводы.

1. Развитие мотивации достижения у старшеклассников необходимо рассматривать как одну из самых главных задач психолого-педагогической работы; ее успешное решение позволяет развивать волевые качества и мотивацию старшеклассников.

2. Выявление уровня выраженности составляющих мотивационного компонента старшеклассников в процессе обучения позволяет осуществлять изучение мотивации достижения с позиций системного подхода.

3. Особенность собственно мотивационного компонента состоит в том, что его отдельные составляющие имеют разную степень выраженности у старшеклассников.

4. Полученные в работе данные свидетельствуют, что хотя в ходе обучения в учебной деятельности мотивация достижения развивается и закрепляется, однако, этот процесс носит в значительной степени спонтанный, стихийный характер. Отсюда следует, что мотивацию достижения необходимо планомерно и целенаправленно развивать и формировать в рамках специального психолого-педагогического воздействия – тренинга мотивации достижения.

5. В целом выполненное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о развитии мотивации достижения в условиях проектной деятельности старшеклассников.

Нами выделены психолого-педагогические условия развития мотивации достижения успеха в старшем школьном возрасте. Разработанная программа развития мотивации достижения успеха в процессе совместной с педагогами деятельности по написанию и реализации проекта, включает три последовательных этапа: подготовительный этап (ориентация в понятиях успеха); основной (написание проекта), состоящий из семи шагов.

По результатам исследования развития мотивации достижения в проектной деятельности можно сделать вывод об эффективности проектной деятельности развитии мотивации достижения старшеклассников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтунина И.Р. Развитие мотива и мотивации достижения успехов и избежания неудач у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Психологическая наука и образование. М.: 2006. № 2. С. 5–15.
2. Альферов А.Д. Психология развития школьника. Учебное пособие. Ростов–на–Дону: Феникс, 2000. 541 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 2006. 158 с.
4. Аткинсон Дж.В. Теория о развитии мотивации. Н., 2013. 340 с.
5. Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9–11 лет. МД-решетка Шмальта. М., 1998. 271 с.
6. Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения. Автореферат на соискание учёной степени кандидата психологических наук. М., 1999. 34 с.
7. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 234 с.
8. Богатова Т.В. Контекстные задачи как средство воспитания мотивации достижения старшеклассников // Теория и практика построения современных образовательных технологий Тезисы докладов и сообщений. 2012. С. 363–364.
9. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Ось–89, 2015. 176 с.
10. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М. Изд-во МГУ, 2009. 288 с.
11. Волков Б.С. Психология младшего школьника. М.: АСТ, 2000. 300 с.
12. Выготский Л.С. Психология. М.: Смысл, 2010. 1008 с.
13. Галкина А.О. Мотивация достижения у старшеклассников как детерминанта успешности учебной деятельности // Качество жизни:

современные риски и технологии безопасности: Материалы II Международной научно–практической конференции. 2017. С. 44–46.

14. Глассер У. Школа без неудачников. М.: Прогресс, 2011. 230 с.

15. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 132–135.

16. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 336 с.

17. Грабал В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности. М.: Просвещение, 2010. 196 с.

18. Егошина Е.В. Методика исследования мотивов учения // Начальная школа. 2017. № 2. С. 78.

19. Емельянов Ю.Н. Активное социально–психологическое обучение. СПб.: Речь, 2014. 167 с.

20. Занюк К. Психология мотивации. Киев: Ника–Центр, 2012. 247 с.

21. Зюзя А.А. Взаимосвязь мотивации аффилиации и мотивации достижения с успеваемостью старшеклассников и студентов. // Социально–психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития Материалы III Международной научно–практической конференция. 2017. С. 142–146.

22. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544с.

23. Клеветова Т.В. Методологические основы формирования у старшеклассников мотивации достижения при изучении физики. // Грани познания. 2008. № 1 (1). С. 57–63.

24. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. СПб.: Речь, 2005. 76 с.

25. Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 25 с.



26. Кондратьева М.В. Психологические особенности развития мотивов достижения // Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2012. 238 с.
27. Котов С.В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии // Молодой ученый. 2012. № 4. С. 360–362.
28. Кручинин В.А. Мотивация достижения как значимый фактор деятельности. // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы : материалы I регион. науч.-практ. конф. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н. Новгород, 2016. С. 146–150.
29. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха: автореф. дис. ... канд. п. наук. СПб., 1997.
30. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Смысл, 2012. Т.1. 392 с.
31. Леонтьев Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343с.
32. Литвинова Г.В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности: автореф. дис. ... канд.н. Хабаровск, 2003. 38 с.
33. Лушникова Е.Е. Формирование мотиваций достижения и аффиляции // Высшее образование сегодня. М. №6. С. 144–145.
34. Магомед-Эминов М.Ш. Мотив достижения: структура и механизмы. М.: Феникс, 2000. 23с.
35. МакКлелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007. 361 с.
36. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика: монография. СПб.: Образование, 2007. 319 с.
37. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
38. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2016. 352с.

39. Матюхина М.В., Иванова Т.Ф. Мотивация достижения и настойчивость младших школьников. URL: <http://psychology.net.ru> (дата обращения: 29.09.2017).
40. Матюхина М.В., Саблина Т.А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте. Волгоград, 2012. С. 62–73.
41. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 129–139.
42. Москалева Т.В., Яшкова А.Н. Развитие мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Огарев-online. 2015. № 22. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/razvitie-motivacii-dostizheniya-v-mladshem-shkolnom-vozraste> (дата обращения: 29.09.2017).
43. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2000. 361с.
44. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 2002. 168 с.
45. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Г. Ростов-на-Д.: Феникс, 1996. 271 с.
46. Поваренков Ю.П., Юферова М.А. Мотивация достижения школьников как результат семейного воспитания // Ярославский психологический вестник. Вып. 13. М., 2004. С. 96–101.
47. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. М., 2010. 219 с.
48. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, Институт тренинга, 2000. 256 с.
49. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. М.: Че РО, 2002. 752с.
50. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 1096 с.
51. Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1993. 21 с.

52. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2000. 234 с.
53. Сотникова М.И., Хрипушина О.Н. О необходимости развития у детей мотива достижения успехов и мотива избегания неудачи // Молодой ученый. 2015. № 22. С. 907–908.
54. Степанова Н.А. Динамика личностного развития младших школьников // Вестник московского государственного областного университета. Серия: психологические науки. 2010. № 3. С. 173–176.
55. Техтелева Н.В. Особенности субъектности старшеклассников с различной степенью выраженности мотивации достижения успеха. // Современные педагогические и информационные технологии в образовании и медицине: сборник научных статей / под ред. Г.П. Котельникова. Самара, 2015. С. 303–305.
56. Тужикова В.И. Представления о будущей профессии старшеклассников с разным уровнем мотивации достижения. // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно–практической конференции. 2016. С. 358–362.
57. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1990. 219 с.
58. Филиппова Н.В. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте // Тезисы Международной научно–практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века» / Под ред. В.Б. Чеснокова. СПб.: Издательство Петербургского университета, 2013. 536 с.
59. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
60. Bandura A. Self–efficacy. The exercise of control. New–York: Freeman and Co., 1997.
61. Deci E., Ryan R. Intrinsic motivation and self–determination in human behavior. –N.Y.: Plenum, 2005.
62. Dweck C.S. Self–theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia, 1999.