

**Министерство образования и науки Российской Федерации**

---

**Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»**

**В.А. Кручинин, Е.А. Булатова**

**Формирование мотивации достижения успеха в  
подростковом возрасте**

**Монография**

**Нижний Новгород**

**ННГАСУ**

**2010**

**ББК 88.8**  
**К84**  
**УДК 159.922.8:373(470.341-25)**

**Рецензенты:**

*Гапонова С.А.* – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Нижегородского государственного педагогического университета

*Дмитриева Е.Н.* - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и педагогики Нижегородского государственного лингвистического университета

**Кручинин В.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте [Текст]: монография / В.А.Кручинин, Е.А.Булатова; Нижегород. гос. архит.строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. - 155 с. ISBN 978-5-87941-609**

В монографии рассматривается проблема формирования мотивации достижения успеха в подростковом возрасте, который является наиболее важным периодом подготовки к взрослой профессиональной жизни. Именно мотивация достижения успеха заставляет специалиста в любой области деятельности стремиться к высокому профессиональному уровню, поэтому ее значение трудно переоценить. В монографии описываются уровни и критерии развития мотивации достижения, а также средства и формы ее формирования, которые конкретизированы и обобщены в модели формирования мотивации достижения у подростков. Предложенная модель имеет развивающий характер и может быть использована для формирования мотивации не только в подростковом, но и в юношеском возрасте, а также может быть полезна в подготовке кадрового резерва предприятий и в обучении персонала. Монография адресована психологам и педагогам общеобразовательных школ, средних и специальных образовательных учреждений, занимающимся воспитательной работой.

**ББК 88.8**

**ISBN 978-5-87941-609**

**Кручинин В.А., 2010**  
**Булатова Е.А., 2010**  
**ННГАСУ, 2010**

## ВВЕДЕНИЕ

Мотивация является одним из основных понятий, используемых для объяснения движущих сил поведения, и процесс её теоретического осмысления далек от завершения. Проблема мотивации является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также методов её изучения. Как отмечал Х. Хекхаузен, «едва ли найдется другая такая же область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации» [8].

Российский психолог В. Вилюнас определил мотивацию как «совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности» [40, с.12]. В житейском понимании мотивация – это то, что объясняет, почему индивид предпочитает совершать одно, а не другое. Одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие, является мотивация достижения. Под мотивацией достижения успеха мы понимаем мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение какой-либо деятельности, проявляемую в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в той области, которую он считает значимой. В качестве деятельности достижения может восприниматься интеллектуальная, трудовая, спортивная деятельность, а также деятельность, направленная на приобретение каких-либо социальных умений или помощь другим.

Проблема формирования мотивации достижения у подростков обусловлена, во-первых, недостаточной изученностью данного вопроса, во-вторых, задачами оптимизации процесса становления личности в

подростковом возрасте, поскольку используемые мотивационные модели не всегда эффективны. Главным средством формирования и развития мотивационной сферы личности подростка является активная, значимая для него деятельность. Примером такой деятельности может выступать совместная командная работа подростков и педагогов по написанию и реализации социального проекта. За основу этой деятельности были приняты разработанные В.И. Слободчиковым положения о личностно-ориентированных педагогических системах, в основе которых лежит гуманистическая психология, нацеленная на приоритеты индивидуальности, самооценности индивида [158]. Результаты командной работы над социально значимой проблемой, осознанные подростками как реальный успех, которого они достигли своими собственными усилиями, способствуют созданию опыта успешного поведения и экстраполяции его в самостоятельную жизнь.

Подростковый возраст сам по себе сложный и противоречивый период становления личности, но есть категория подростков, которая особенно уязвима, которым особенно трудно состояться в жизни. Дети, лишенные родительского попечительства, страдают от последствий материнской депривации, т.к. в их воспитании отсутствует ключевая фигура, принимающая на себя заботу о ребенке, поэтому у них не формируется система устойчивых, эмоционально насыщенных отношений с объектом привязанности. Естественное стремление ребенка к близости и любви в условиях разрыва с родителями не реализуется, и в связи с этим у него образуется защита от неизбежных утрат – отчужденность, бесчувствие, агрессивность, появляется враждебность, особенно к взрослым, иждивенчество. На этой почве возникает социальная дезадаптация. Воспитание вне семьи обедняет личность, затрудняет самореализацию, обуславливая прежде всего поиск поддержки у окружающих. Подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома и социального приюта, обладают сниженным уровнем сформированности мотивации достижения успеха, преимущественно экстернальной позицией субъективного контроля,

указывающей на неспособность к регуляции поведения при неуспехе, что и приводит к отказу либо от цели, либо от самого процесса достижения. В условиях детского дома возможностью компенсации последствий материнской депривации является успешная самостоятельная деятельность, залогом которой выступает развитая мотивация достижения успеха.

Именно поэтому для реализации экспериментальной работы на основе модели формирования мотивации достижения успеха были избраны подростки, воспитывающиеся вне семьи. Однако разработанная модель имеет универсальный характер и может быть использована в воспитательной работе с подростками, воспитывающимися в семье. Также она может быть полезна в работе со студентами, в психологической подготовке кадрового резерва предприятий и в обучении персонала.

# Глава 1. Методологические и теоретические аспекты мотивации достижения

## 1.1. Мотивация достижения в контексте развития психологии мотивации.

Теоретико-методологический анализ мотивации заключается в постановке ключевых вопросов эпистемологического и антропологического подхода к изучению мотивационной сферы. В концепциях Аристотеля, Р. Декарта, Д. Локка и др. мотивационные явления рассматривались как проявления базовых тенденций природы человека. Рассматривая современную психологию мотивации, можно выделить некоторые исторически сложившиеся теории мотивации.

По мнению С.В. Рубцова [144], развитие теории мотивации происходило в рамках трех основных областей: биологической, бихевиористской и когнитивной. Биологическая область представлена тремя подходами: мотивация как генетически передаваемое свойство; мотивация как возбуждение; мотивация как продукт биологической мониторинной системы. Ярким выразителем генетической концепции был И. Эйбл-Эйбесфельд, который объяснил некоторые особенности поведения человека как врожденные свойства, используя для этого свои исследования схем поведения человека в процессе их исторической эволюции [209].

Концепция «мотивация как возбуждение» представлена пятью основными результатами. У. Джеймс и К. Ланге показали, что выражение эмоций и мотивации поведения зависят от реакции организма индивидуума на различные ситуации возбуждения. Гипотеза Джеймса-Ланге представила первичным причинным телесные изменения, вторичным - субъективную реакцию на них в виде переживаний гнева, страха, радости и т.п. Согласно ставшей классической формуле У.Джеймса, «наиболее рационально выражаться следующим образом: мы опечалены, потому что плачем,

приведены в ярость, потому что бьем другого, боимся, потому что дрожим, а не говорить: мы плачем, бьем, дрожим, потому что опечалены, приведены в ярость, испуганы» [58, с. 108-109]. У.Кэннон первым отметил, что различные возбуждения могут вызвать аналогичные состояния организма, откуда следует, что не существует однозначного соответствия между состоянием организма и эмоциями. Его принято называть «отцом гомеостаза», так как в его книге «Мудрость тела» (1932) [203] фундаментально обосновывалась идея о саморегуляции постоянства внутренней среды организма, ее процессов, о мудрости защитных реакций. Теорию возбуждения выдвинули У. Кэннон и Ф. Барт. Согласно этой теории, ситуации возбуждения фиксируются в виде человеческого опыта. Мозг, получая информацию от органов чувств, интерпретирует событие эмоционально, подготавливая в то же время организм к взаимодействию с новой ситуацией. Таким образом, эмоции и реакция организма предназначены для подготовки к тем или иным событиям. С. Шехтер и Д. Сингер предложили когнитивно-физиологическую теорию эмоций, в соответствии с которой как изменения в организме, так и когнитивные метки необходимы для выражения эмоций в полной мере. Изменения в организме не являются необходимыми для получения опыта эмоционального возбуждения, а наличие же когнитивных меток является достаточным. Люди, испытывающие переживания, провоцирующие их на проявление эмоций, могут чувствовать и действовать менее эмоционально, если побудить их к атрибутированию (объяснению) своих телесных симптомов причинами неэмоционального свойства. Так, испытуемые, которые, прежде чем испытать на себе серию разрядов электрическим током, получали препарат, вызывающий возбуждение (в действительности – плацебо в виде сахарной пилюли). Они находили эти разряды менее болезненными, чем испытуемые из контрольной группы. Более того, участники экспериментальной группы умудрялись вытерпеть в четыре раза более сильный разряд, прежде чем заявляли о том, что им стало больно [цит. по 141, с. 51-55].

Фундаментальной посылкой биологического подхода являлась гомеостатическая регуляция, т.е. нервная система регулирует баланс жидкостей, производство гормонов, уровни энергии основных мотиваций и приводит их в действие, когда эти уровни отклоняются от оптимума. Принцип баланса и равновесия господствует в психоаналитической теории З. Фрейда. Мотивационные тенденции мыслятся им гомеостатически, т.е. любую деятельность Фрейд объясняет как средство восстановления нарушенного равновесия [177]. Г. Олпорт заявляет, что с позиции гомеостаза невозможно объяснить рост и размножение, одну из основных тенденций каждого живого существа. Для З. Фрейда мотивация – это состояние напряженности, которое ведет к поиску равновесия, покоя, приспособления, удовлетворения или гомеостаза. С этой точки зрения личность – это не более чем наши привычные формы разрядки напряжения, а человек – пассивное существо, которое способно лишь получать впечатления от внешних целей и реагировать на них. По мнению Г. Олпорта, эта формула объясняет успешное приспособление, но не может объяснить природу личного стремления: «Отличительной чертой такого стремления является его сопротивление равновесию: речь идет не о снятии, а о создании напряжения» [118, с. 121]

Бихевиористы отмечали, что термин «мотивация» слишком общий и недостаточно научный, что экспериментальная психология под этим названием фактически изучает потребности, влечения (драйвы), имеющие чисто физиологическую природу. Бихевиористический подход исследует, как мотивациям обучаются и как внутренние влечения и внешние цели взаимодействуют с обучением, что и определяет то или иное поведение. В связи с этим возникают три основные концепции, объясняющие поведение: во-первых, «драйв», во-вторых, обучение мотивациям и, в-третьих, побуждение.

Концепцию «драйва», так же как и сам термин, предложил Р. Вудворт в 1918. Она предполагает, что «драйв» включается тогда, когда изменяются внешние условия [240]. Наиболее общая модель «драйва» была разработана



К. Халлом в сороковых годах XX в. В соответствии с моделью Халла «драйв» управляется стимулом «драйва». Драйв является общим для всех мотивов, а внутренний стимул различен для разных мотиваций и приводит к различной активности индивидуума. Обучение может быть наиболее успешно, когда стимул драйва наименее активен [213].

Основным положением концепции «обучения мотивации» является вывод о том, что способность обучаться развивается с помощью трех техник: классической, инструментальной и обучение через наблюдение. В классической интерпретации (подход И.П.Павлова) нейтральные стимулы получают возможность проявлять реакцию в результате «спаривания» с другим стимулом, который проявляет именно эту реакцию [122]. Такой механизм обучения может приводить к изменению поведения. Многие реакции человека, как показал Д. Уотсон, [235], могут быть следствием случайного совмещения пар событий, тем самым классическая интерпретация может быть использована для решения проблем, связанных с различного рода нервными расстройствами и психозами. Б. Скиннер исследовал эффект воздействия повторяющихся условий на поведение человека, которые позволяют предвидеть его поведение или управлять его поведением в будущем. Особую роль здесь играет правильно построенная система стимулов и наказаний. При инструментальном обучении реакция является следствием ожидания какого-либо события, вероятность свершения которого может быть изменена под действием этой реакции. Примером инструментального обучения является реакция на ожидаемое зло. Третий тип обучения через наблюдение основан на наблюдениях за успехами или ошибками других индивидуумов. Этот вид обучения является основным для приобретения навыков агрессивного, сексуального и др. социально значимых видов поведения [230].

Одна из областей изучения человеческих мотиваций, которая доказала свою продуктивность, относится к изучению побуждений. Теоретические объяснения побуждающих мотиваций простираются от механистических

стимуляционно-реактивных подходов, основанных на классическом подходе к обучению, до когнитивных подходов, опирающихся на изучение ожиданий. Л.С. Выготский констатировал, что «проблема причинного объяснения есть основная проблема возможности психологии как науки» [42, Т. 1, с. 299].

Этот краткий экскурс в историю психологии мотивации, рассмотрение биологической, бихевиористской и когнитивной ее областей представляет разнообразие и многоаспектность человеческих мотиваций. Отсюда сама психология мотивации, по образному выражению А.Н. Леонтьева, напоминала бездонный мешок, куда ссыпались разные понятия. Д.А. Леонтьев понимает психологию мотивации как часть «общей психологии, изучающую детерминацию конкретных поведенческих актов и их последовательностей, опосредованную психическими процессами» [90, с.5] и рассматривает следующие этапы развития психологии мотивации: естественнонаучный, антропологический, ситуационно-динамический и личностный.

На первом этапе (до конца 1960-х гг.) доминирующей концепцией теории мотивации являлся бихевиоризм: на принципиально естественнонаучной основе строились работы Фрейда и ранние работы Адлера, Хорни, Роджерса и Маслоу. Они не предполагали введения в психологию мотивации человека принципиально иных объяснительных принципов по сравнению с психологией мотивации животных. Однако уже в 1920-30 гг. были выдвинуты революционные идеи, совпадающие со становлением психологии личности как особой предметной области психологии. На втором этапе развития психологии мотивации именно модель мотивации, движущих сил поведения и развития является основным содержанием большинства теорий личности [194, 140, 210, 170]. На этом основании второй этап Д.А. Леонтьев называет антропологическим. Когнитивная психология в этот период обогащает психологию мотивации теориями Дж. Келли, Л. Фестингера, Дж. Роттера и «раннего» А. Бандуры, Д. Мак-Клелланда, Дж. Аткинсона и «раннего» Х. Хекхаузена. Для этих мотивационных концепций характерным является признание ведущей роли

сознания в детерминации поведения человека. В связи с этим Е.П.Ильин пишет, что «когнитивные теории мотивации повлекли за собой введение в научный обиход новых мотивационных понятий: социальные потребности, жизненные цели, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний» [70, с. 12].

Наиболее популярным когнитивным подходом к изучению мотиваций являлась теория когнитивного диссонанса, предложенная Л. Фестингером в 1957 г. Эта теория предполагает, что люди пытаются привести в соответствие их верования, устремления и поведение. В соответствии с этой теорией всегда существует когнитивный диссонанс, так как верования, устремления и поведение никогда не могут быть согласованы. Диссонанс часто приводит к изменению этих факторов и снижению эффективности оценки ситуации индивидуумом. Мотивационный эффект диссонанса сознания стал теоретическим обоснованием «несправедливых теорий мотивации» [210]. Некоторые когнитивные исследования показывают, что мотивации человека определяются его потребностью быть самодостаточным и управляемым. Существует несколько разновидностей этой теории, но большинство из них проводит идею о том, что поведение человека, по крайней мере, частично мотивируется его потребностью быть тем, кем кто-то уже стал. Наиболее известна теория самоактуализации Абрахама Маслоу, постулирующая, что мотивации человека следуют из иерархии его нужд [101]. Карл Роджерс рассматривает самоактуализацию как единственную мотивационную тенденцию организма. «Это субстрат всего, что можно назвать словом «мотивация» (1963) [140, с.22]. Согласно К. Роджерсу, по мере того, как формируется и развивается личность (self), она также стремится актуализировать себя, и нередко направления актуализации организма и актуализация личности оказываются различными или даже противоположными (неконгруэнтными), что становится причиной внутреннего конфликта. И здесь К. Роджерс не ставит под сомнение адекватность направленности актуализации организма. Таким образом, у

К. Роджерса истинную сущность несет организм, а личность выступает вторичной по отношению к нему. Появились идеи перехода от фрейдовского причинного объяснения к целевому у А. Адлера [197], индивидуальных эмоциональных изменений мотивов у Р.Т. Young [242], взгляд на мотивацию как на порождение системы «индивид – мир» у К. Мюррея [221], контроль над мотивационными процессами через их опосредование у Л.С. Выготского [43].

С середины 1950-х годов происходит накопление эмпирических фактов о таких трансформациях мотивационных тенденций в конкретные поведенческие акты, которые делают исходные побуждения полностью неузнаваемыми. Благодаря этому происходит сдвиг со статических к динамическим теориям мотивации, почему Д.А. Леонтьев и называет третий этап развития психологии мотивации ситуационно-динамическим. Концепция функциональной автономии мотивов Г. Олпорта [118], новаторские подходы школы К.Левина (K.Levin) [216], необихевиористские исследования мотивационного обусловливания исследуют механизмы мотивации конкретной деятельности, изменение устойчивых мотивационных тенденций в конкретных условиях. В контексте проблемы структуры и динамики активности рассматривали проблемы мотивации Ж. Нюттен [115], А.Н. Леонтьев [87] и Д.Н. Узнадзе [169].

Начало четвертому, личностному этапу в развитии психологии мотивации положили в 1980-е годы теории временной перспективы, волевой регуляции, самоэффективности в поздних работах Ж.Нюттена [115], Х.Хекхаузена [179], А. Бандуры [201], теория внутренней мотивации и самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (E.L. Deci, R.M. Ryan) [206]. На первый план выходят проблемы свободы воли, жизненных целей и ценностей, контроля над мотивацией, саморегуляции в широком смысле слова, возможностей автономии и самодетерминации. «Если на втором, антропологическом этапе традиционно понимаемая мотивация рассматривалась как ядро широко понимаемой личности, то теперь уже

личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации», - подчеркивает Д.А. Леонтьев [90, с.8]. Работы отечественных психологов Б.С. Братуся [24], И.А. Васильева [38], Ф.Е. Василюка [39], Б.В. Зейгарник [66], В.А.Иванникова [67, 68] и др. также находятся в русле этого пока последнего этапа развития психологии мотивации.

Д.А. Леонтьев выделяет следующие зоны ближайшего развития психологии мотивации: 1) соотносительность – истоки человеческой мотивации находятся не в наследственности или среде, а в гибких и в то же время императивных отношениях, связывающих человека с миром; 2) телеологичность – человеческие действия всегда имеют смысл и направлены на цель. Ответ на вопрос «по какой причине» может быть только половинчатым, окончательный ответ возможен только через вопрос «зачем», локализирующий поведение в смысловом контексте; 3) социокультурная обусловленность – очень большая часть мотивации человека усваивается им из коллективной ментальности социальной общности, к которой он принадлежит; 4) личностный характер – мотивация всегда есть мотивация личности, которая придает ей форму и управляет ею.

Итак, существующие на данный момент описания мотивационной феноменологии отличаются большим разнообразием, многоаспектностью, понятийной пестротой, отчего в психологии не удается прийти к достаточно непротиворечивой картине и целостному представлению о структуре и функциях мотивации и мотивационной сферы. Мотивация как психическое явление трактуется: как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих, поведение (Ж. Годфруа [48], 1992); как совокупность мотивов (К.К. Платонов [129], 1986); как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее её направленность, как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов [97], 1998); как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А. Джидарьян [57], 1976); как

совокупная система процессов, отвечающих за побуждения и деятельность (В.К. Вилюнас [40], 1990).

Одной из человеческих мотиваций, без которой невозможно его полноценное развитие, является мотивация достижения. Деятельность достижения является чисто человеческим приобретением, т.к. она предполагает принятие обязательств соответствовать стандартам качества выполнения деятельности, а также самооценивание после окончания деятельности, стремление делать нечто как можно лучше, добиться наивысшего результата, доказать свои умения и способности, т.е. достижение определенного уровня, который субъект считает обязательным для себя. Деятельность достижения основывается на эволюционно-биологических и эволюционно-психологических предпосылках. Впервые «достижение» было представлено как источник человеческих мотиваций в конце 1930-х гг. Мюрреем : «Достигать чего-то трудного. Овладевать, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это как можно быстрее и/или лучше. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить себя (в своих достижениях). Соревноваться с другими и превосходить их. Поднимать свое самоуважение благодаря успешному упражнению своего таланта (способностей)» [221, с.164]. Мотивация достижения направлена на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности. Проявляется мотивация достижения в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших достижений в области, которую он считает важной (значимой).

Т.О. Гордеева [50] считает, что в современном индустриальном обществе ключевыми ценностями человеческого бытия являются профессиональный успех и реализация себя как человека любящего. Следовательно, потребности в достижении, а также в любви и принятии могут быть признаны фундаментальными, содержание которых не может

быть сведено к другим потребностям. Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности в сферах жизни, связанных с деятельностью, ориентированной на результат, таковыми являются учебная и профессиональная деятельность. Согласно Х. Хекхаузену, эта деятельность должна: «1) оставлять после себя осязаемый результат, который 2) должен оцениваться качественно или количественно, причем 3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными, т.е. деятельность может увенчаться успехом, но этого может и не произойти; по меньшей мере деятельность не может осуществиться без определенных затрат сил и времени. Для оценки результатов деятельности 4) должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным. Наконец, деятельность 5) должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим» [179,с.147]. В контексте данного исследования особенно важны слова Хекхаузена о том, что речь о деятельности достижения может идти только в ограниченном смысле, «если постановка задачи не позволяет увидеть объективированно результат, находится ниже или выше возможностей субъекта, если он не считает эталоны или нормы оценки деятельности обязательными для себя, *если задача ему навязана или ее решение происходит без его участия*» [179, с.147-148].

Итак, мы рассмотрели три области (биологическую, бихевиористскую, когнитивную), в рамках которых исторически развивались теории мотивации (С.В. Рубцов). В развитии психологии мотивации мы рассмотрели четыре этапа: естественно-научный, антропологический, ситуационно-динамический и личностный (Д.А. Леонтьев).

## 1.2. Место мотивации достижения в структуре личности

Место мотивации достижения в структуре личности раскрывается в рамках когнитивного и атрибутивного подхода. Когнитивный подход базируется на выдвинутом Р. Стернбергом положении: «практически в любой окружающей обстановке <...> мотивация играет не меньшую роль в достижении успеха, чем умственные способности» [232, с.251]. В различных экспериментах было показано, что представления о способностях, усилиях и в более широком контексте – о возможности контролировать результат, к которому стремится субъект, оказывают влияние на результат деятельности больше и сверх его актуальных способностей. Например, Б. Коллинз (B.E.Collins) показала, что вера в свои способности (самоэффективность) является лучшим предиктором положительного отношения к математике, чем реальные способности индивида, и напрямую влияет на результат деятельности, значительно повышая его эффективность [205].

В зарубежной психологии в последние тридцать лет было предложено множество теорий, описывающих когнитивные предикторы мотивации достижения. Теория каузальной атрибуции Б. Вайнера [237], теория самоэффективности А. Бандуры [201], теории ожидаемой ценности Дж. Аткинсона [200], J.S. Eccles [208], социокогнитивная теория С.S. Dwek [207], теория воспринимаемого контроля Б. Скиннера [230] – во всех этих теориях подчеркивается ведущая роль представлений индивида о своих способностях. В качестве предикторов мотивации достижения рассматриваются такие понятия, как локус контроля, каузальные атрибуции, выученная беспомощность, самоэффективность, тип представлений о способностях. Бихевиористский анализ описывал лишь внешние условия стимуляции поведенческих проявлений мотивации, таких, как настойчивость и готовность преодолевать трудности, и этот подход довольно скоро стал недостаточным. Но необихевиористы (Б. Скиннер) внесли большой вклад в изучение процессов стимулирования внешней мотивации



достижения. Ими были разработаны многочисленные методики модификации поведения, которые опираются на идеи Б. Скиннера о позитивном и негативном подкреплении.

Атрибутивный подход акцентирует внимание на том, как люди осмысливают происходящее с ними, а именно как они объясняют вещи, которые они наблюдают и переживают. Когнитивное объяснение причин является частью процесса мотивации, оно оказывает решающее влияние на поведение. Единая теория атрибуции не выработана, хотя теоретические подходы опираются на работы Ф. Хайдера о восприятии в межличностных отношениях [211]. Хайдер различает феноменальное и каузальное описание воспринимаемого. Феноменальным описанием охватывается воспринимаемое непосредственно, а каузальным его эмоциональные состояния, желания, мотивация. Эксперименты Хайдера и Зиммеля доказали, что люди могут наделять причинностью даже неодушевленные объекты. Важную роль в каузальном описании могут играть детали воспринимаемой ситуации.

Второй подход к мотивациям выводов, которые люди делают о ситуации на достижение, обращен к анализу достижения. Атрибутивная теория изучает то, как люди совершают суждения о поведении кого-либо, или о том, как они связывают причины с поведением. Связь со способностью, усилиями, трудностью задачи, удачей и другими атрибутами является особенно важной для определения будущей мотивации на достижение. Например, когда индивидуум имеет успех при выполнении задачи и связывает этот успех со способностями, то этот индивидуум, вероятно, в будущем положительно мотивирован в отношении новой ситуации достижения. Исследование атрибутов, перечисленные выше, показало, что они наилучшим образом могут быть поняты, если их представить в трехмерном пространстве, описываемом параметрами «позиция», «стабильность» и «управляемость». «Позиция» показывает внешний или внутренний характер причины, вызвавшей успех или неудачу. «Стабильность» говорит о способности к изменению причины успеха или

неудачи. «Управляемость» описывает, насколько субъект влияет на ход событий.

Важным дополнением теории атрибуции явилась концепция внутреннего и внешнего контроля подкрепления, предложенная Дж. Роттером (J.Rotter) в середине 1960-х годов [224]. Некоторым людям присуще постоянное чувство, что все, что с ними происходит, определяется внешними силами, в то время как другие считают происходящее с ними в значительной степени результатом их собственных усилий и способностей. Роттер назвал эту установку локусом контроля. Это показатель, отражающий степень независимости, активности, самостоятельности человека в достижении своих целей. Он связан с чувством личной ответственности за происходящее с человеком событие. Существует два типа локуса контроля: экстернальный – внешний и интернальный – внутренний. Доказано, что люди, обладающие интернальным локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели; склонность к экстернальному типу контроля, напротив, проявляется наряду с такими чертами, как неуверенность в своих способностях, тревожность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок.

Б. Вайнер [236] разработал классификацию четырех причинных факторов, определяющих процесс мотивации: способности, трудность задачи, количество прилагаемых усилий и везение (случай). Направленность мотива тесно связана с каузальной атрибуцией. Ожидания будущих результатов определяются тем, что индивид думает о причинах успехов и неудач: атрибуция неудачи недостаточным усилиям будет способствовать усилению мотивации достижения, а атрибуция недостатку способностей будет ее уменьшать. Причем не всегда добиваются многого люди, реально обладающие большими способностями. Человек с высокой мотивацией достижения воспринимает успех как связанный со способностями и усилиями, а неудачу как вызванную недостатком усилий. Индивид с низкой мотивацией достижения полагает, что причиной его успеха является легкость

задачи или удача, а причиной неуспеха – его недостаточные способности. Таким образом, объяснение неудач в терминах изменчивых факторов (случайность) будет более способствовать уверенности и оптимизму, чем объяснение в терминах более стабильных факторов (трудность задачи, способности). Итак, Б. Вайнер расширяет понимание причинности, добавляя к четырем каузальным факторам (усилия, способности, трудность задачи и случай) параметр контролируемости причины субъектом.

Б. Вайнер выделяет три типа эмоциональных реакций на успех или неудачу. Сначала следуют общие позитивные или негативные эмоциональные реакции, такие, как радость, печаль, гнев, еще не нагруженные приписываниями личностной ответственности. Потом происходит поиск каузальных факторов, ответственных за результат. Например, человек может чувствовать себя довольным или расслабленным после успеха, который он связывает с затраченными усилиями, может испытывать чувство благодарности, если положительный результат деятельности он связывает с тем, что кто-то ему помог. Третий тип эмоциональных состояний связан с базовыми свойствами каузальных атрибуций. Параметр стабильности связан с эмоциями, отражающими представления о будущих результатах. Недостаточные способности, сложность задачи порождают чувство безнадежности, апатии, покорности судьбе, связанные с убеждением, что будущее не сулит улучшений. Напротив, атрибутирование неудачи за счет нестабильных причин (случайность, недостаточное старание, плохое настроение) должно приводить к более высоким ожиданиям успеха в будущем, чем атрибутирование за счет стабильных причин.

Параметр локуса прежде всего связан с гордостью и другими самооценочными эмоциями. Когда человек считает, что причиной успеха являются его способности, усилия или какие-то другие личностные характеристики, он склонен испытывать гордость за результат деятельности. Наоборот, в случае неудачи, атрибутируемой внутренними факторами,

наблюдается снижение самооценки. Это проявление известного свойства людей приписывать успех внутренним факторам, а неудачу внешним факторам. Параметр контролируемости связан с различными эмоциями, направленными как на себя (вина, стыд), так и на других (гнев, жалость). Человек испытывает чувство вины, если он потерпел неудачу, причиной которой считает вполне контролируемые факторы. Напротив, появление чувства стыда более вероятно тогда, когда неудача, по мнению субъекта действия, произошла из-за каких-то причин, не поддающихся его контролю, например низких способностей. Чувства контроля связаны со стремлением субъекта продолжать заниматься данной деятельностью, проявлять усилия и настойчивость при решении трудных задач, а также с достижениями. Таким образом, атрибуция не только влияет на понимание субъектом ситуации и ведет к различным эмоциональным состояниям, но и определяет будущее поведение, направленное на достижение поставленных им целей. Эмоциональные реакции не только отражают атрибуции субъектом причин тех или иных результатов, но также являются основанием для его будущих действий. Например, гордость, вызванная успехом, приписываемым внутренним факторам, является ключом к запуску поведения, направленного на достижения, возможно, чтобы вновь испытать приятные эмоциональные состояния. Напротив, стыд, испытываемый в случае неудачи, запускает желание убежать от неприятной ситуации. Люди пытаются избежать ситуаций, которые они не могут контролировать. При этом диапазон возможных реакций весьма широк: от сильной эмоциональной реакции типа злости до отказа от действий, апатии и безнадежности. Люди очень ценят чувство внутреннего контроля, поэтому, если они терпят неудачу из-за того, что они могут контролировать, у них рождается чувство вины, которое должно мотивировать к действиям.

Дж. Аткинсон [200] разработал теорию поведения человека, ориентированного на достижение успехов. Согласно этой теории, стремление человека к успеху в той или иной ситуации, в том или ином виде

деятельности определяется по следующей формуле:  $T = M \times P \times I$ , где  $T$  - сила стремления индивида к успеху в данной конкретной ситуации и данном виде деятельности,  $M$  - величина мотива достижения,  $P$  – прогноз успешности, его вероятность,  $I$  – субъективная ценность достижения успеха. Х.Хекхаузен описывает несколько способов измерения вероятности успеха ( $P$ ) и его субъективной ценности ( $I$ ), разработанные Дж. Аткинсоном [200, с.283-289]. Мотив отражает устойчивые черты поведения личности. В основе концепции достижения лежит, как известно, представление о «ситуации достижения», которая характеризуется наличием некоторой задачи и качеством ее исполнения (результат может быть оценен как хороший или плохой). В мотивации достижения может присутствовать конкуренция с другими людьми, в чем-либо превосходящими ее обладателя. С другой стороны, личность может добиваться прежде всего установления высокого стандарта выполнения и достигать его, преодолевая любые препятствия на пути к успеху. Таким образом, человек может придавать высоким результатам большее значение, чем престижу.

Мотивация достижения может иметь более или менее равномерное распределение по разным видам деятельности. Такой вариант распределения можно назвать генерализованным. Вместе с тем есть указание (И.А.Васильев, Ю.А. Куль) на изменимость показателей мотивационных тенденций в зависимости от выделяемой сферы активности [38]. Существуют индивиды, у которых высокие показатели мотивации достижения проявляются только в определенных видах деятельности. Показатели достижений могут быть соотнесены с внешними стандартами, с внешне ориентированными критериями признания социумом индивидуальных достижений или с лично принятыми субъектом критериями. Можно сказать, что ориентированность на внешние стандарты для актуализации мотивации достижения не обязательна. Это могут быть критерии качества, которые лично приняты, автономны, хотя не исчезает требование соответствия стандарту качества как некоторому общему для всех показателю. Но у

индивида появляется возможность для выбора, с одной стороны, уровня стандарта, а с другой – критериев оценки. Определенный стандарт может задаваться обществом, в то же время существуют такие нормы, которые человек задает себе сам. Мотивация достижения, таким образом, актуализируется в ситуациях, содержащих как индивидуальные, так и социальные нормы. Достигнутый результат можно также соотнести с критериями, вытекающими из природы задачи, решение которой может быть верным или неверным, а намеченный эффект может проявиться в большей или меньшей степени. Это так называемая предметная относительная норма. Критерии при этом могут быть привнесены другими или установлены самим человеком.

Согласно Х. Хекхаузену, можно выделить три вида норм деятельности достижения: предметные, индивидуальные относительные и социальные относительные нормы [179, с.117]. Модель выбора риска является одной из первых попыток выделить и описать надситуативные и ситуативные факторы поведения, направленного на достижение. Мотивация достижения представляет собой интегральное образование. В него входит мотивационная латентная установка, которая проявляется в конкретной ситуации и «обрастает» комплексом ситуативных переменных. В интеграционной модели Дж. Аткинсона выделены две мотивационные тенденции: надежда на успех (НУ) и избегание неудачи (ИН). Мотивационные тенденции (НУ и ИН) являются сложными по составу. В них входят как постоянные личностные диспозиции или мотивы (М), так и ситуативные, непосредственные детерминанты поведения: вероятность (Р) и субъективная побудительность (I) будущего успеха или неудачи.

С точки зрения Дж. Аткинсона, ситуация достижения актуализирует обе мотивационные тенденции (НУ и ИН). Однако их соотношение для каждого индивида различно. Результирующая мотивация достижения – МД (Tr) может быть выражена следующей формулой:  $Tr = (MS \times Ps \times Is) - (MF \times Pf \times If)$ , где MS – мотив, латентная установка, диспозиция стремления к

успеху, MF –избегание неудачи, Ps – субъективная вероятность успеха, Pf – субъективная вероятность неуспеха, Is – субъективная побудительность успеха, If – субъективная побудительность неуспеха.

Приняты допущения относительно зависимости ожидания успеха и неуспеха, а также побуждением к успеху и вероятностью успеха. Ожидание успеха и неуспеха связаны линейной зависимостью, в сумме составляют единицу, отсюда  $Pf = (1 - Ps)$ . Линейная зависимость существует и между побуждением и вероятностью успеха: чем больше вероятность успеха, тем меньше побуждение  $Is = (1 - Ps)$ . Так как  $If = (1 - Pf) = Ps$ , то формула упрощается:  $Tr = (MS - MF) \times Ps \times (1 - Ps)$ . Ситуативный компонент мотивации достижения  $Ps \times (1 - Ps)$  оказывается максимальным при вероятности успеха 0,5 и выборе задач субъективно средней степени трудности. Поэтому задачи средней субъективной трудности обычно обладают большей побудительной силой, при условии, что  $НУ > БН$  (БН – боязнь неудачи). Если боязнь неудачи больше, чем надежда на успех, напротив, в задачах средней трудности будет максимально выражена тенденция избегания. Испытуемые с высокой мотивацией достижения будут выбирать задания среднего уровня, так как в этом случае ( $p=0,5$ ) ситуативный компонент мотивации будет максимальным. Наоборот, испытуемые с низкой мотивацией достижения будут выбирать задачи очень простые или очень сложные, при этом ситуативный компонент мотивации будет минимален.

К. Шнайдер и Г.-Д. Шмальт (Н-Д.Schmalt) [225, с.250-284] следующим образом описывают личность, стремящуюся к успеху (erfolgsmotivirt): она выбирает задачи средней субъективной степени сложности и проявляют максимальное стремление к успеху и выдержку. Напротив, личности, избегающие неудачи (miserfolgsmotivirte) избегают значимых достиженческих задач. Однако, если они бывают вынуждены выполнять задание средней степени сложности, они проявляют особенную тревожность и минимальное стремление и выдержку. Имея свободу выбора, они

предпочитают задания очень высокой или очень низкой субъективной трудности. У каждого человека присутствуют как мотив достижения, так и мотив избегания неудачи. У человека, преимущественно избегающего неудачи, негативная результирующая тенденция принимает абсолютно низкие значения. Н-Д.Schmalt установил, что компонент ИН (избегание неудачи) является комплексным и включает тенденцию активного избегания неуспеха в связи с ощущением собственной неспособности [226]. Кроме того, им введен параметр личностного стандарта как такой степени трудности задачи, которая определяет самооценку после успеха или неудачи. Стандарт самооценки при этом формируется в личностном опыте решения подобных задач. Учитывая этот параметр, максимальной побудительной силой обладают не задачи среднего уровня сложности, а задачи, для которых есть поправка на величину стандарта самооценки.

Расширение модели рискового выбора произошло через исследование динамических факторов, которые выявляются в процессе деятельности. Концепция принятия решения J.O. Raynor [222] взамен статической предлагает динамическую модель, где поведение рассматривается как последовательность выборов. Ситуативная актуализация мотива дополняется выделением целенаправленной инерционной тенденции мотива достижения инерцией ранее неудовлетворенного мотива. Определяется влияние «инерции» успеха и неуспеха у испытуемых с НУ и испытуемых с ИН. У испытуемых с преобладанием ИН неуспех ослабляет результирующую тенденцию. Усиление происходит лишь после успеха в предшествующей деятельности. Выделен фактор кумулятивного мотивирования – накопление потенциала мотивационной тенденции в процессе осуществления деятельности.

Достаточно подробный обзор исследований динамических факторов, обуславливающих мотивацию достижения, – персеверации, консумации, кумуляции сделан в публикации И.А. Васильева и М.Ш. Магомед-Эминова [36, с.114-143]. Большой интерес представляет системно-динамическая



концепция мотивации достижения успеха, разработанная М.Ш. Магомед-Эминовым [100]. Она позволяет описать специфику процессуального развития мотивации и включает в себя компонентный, структурный и функциональный анализ мотивационного процесса. Мотивация в системно-динамической модели рассматривается как один из видов психической регуляции, которая управляет и организует деятельность, интегрирует побуждения (внешние и внутренние) в целостное мотивационное побуждение, детерминирующее поведение и деятельность в определенной ситуации. Это обстоятельство обуславливает и его понимание мотивации достижения «как психической регуляции деятельности в ситуациях достижения успеха, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения» [100, с. 112]. Интегрируя исследования зарубежных и отечественных ученых, он отмечает, что структура мотивации достижения успеха такими мотивационными переменными или детерминантами, как мотив достижения, потребности и интересы, не исчерпывается; в нее также входят: ожидания, ценность; личностные стандарты; атрибутивные стили; тенденции действия, то есть ситуативные детерминанты.

Несмотря на то что мотивация достижения рассматривалась в качестве универсальной категории, были сделаны попытки соотнести ее с другими мотивами. Х. Хекхаузен причисляет мотивацию достижения к интринсивной (внутренней) мотивации. У. Рейнолдс [223] выделяет критерий различения двух мотивационных тенденций. Внутримотивированными являются лишь такие формы поведения, которые осуществляются ради протекания самой деятельности. Внешне мотивированным оказывается все, что направлено на достижение конечного результата или цели. В этом случае, по мнению Х.Хекхаузена, внутренне мотивированными остаются лишь развлекательные виды активности (например, игра) и эстетические переживания. Результативная мотивация как бы исключается из пределов внутренней. В бихевиористском понимании внутреннюю мотивацию нельзя формировать,

её можно лишь стимулировать. Внутренняя мотивация запускается потребностью познания и потребностью в удовлетворенности от выполняемой работы. Мотивация исходит от самого субъекта, но определяется целями, внешними по отношению к деятельности (престиж, принятие, долг, ценности обладания).

Ю.М. Орлов [119, с.29] внутреннюю мотивацию деятельности разделяет на познавательную и достиженческую. И мотивация достижения, и познавательная мотивация возбуждаются и удовлетворяются учебной ситуацией как таковой, безотносительно к межличностному взаимодействию. Учебные, познавательные потребности автор склонен соотносить с процессуальными характеристиками деятельности, потребность достижения – с результативными. При этом он пытается отделить потребность в достижении в качестве внутреннего мотива от потребности в признании. С его точки зрения, они перекрещиваются, но не идентичны. Автор видит различие в том, что при удовлетворении потребности в достижениях возникает чувство превосходства, которое связано с превосходством над безличной ситуацией, а не над другим человеком. Потребность в достижении представляет собой, по мнению Ю.М. Орлова, стремление утвердить себя не по отношению к другим, а в деловых достижениях. Оценка же деловых качеств всегда осуществляется через шкалу человеческих ценностей и, значит, уже по отношению к другим.

Включенность мотива признания в мотивацию достижения становится очевидной при обращении к методической стороне исследований. Известные схемы контент-анализа проективного материала [180, с.193-199] позволяют проявить эти взаимоотношения. В отношении негативной мотивационной тенденции, как отмечает М.В.Кондратьева, есть прямое указание на мотивацию признания: «Избегание неуспеха имеет не достиженческую природу, а связано со стремлением к социальному одобрению в группе» [79, с.12]. Ситуация, в которой актуализируется мотив достижения,

характеризуется таким образом:

- в ней существуют определенные стандарты качества;
- результат решения задачи оценивается по этим стандартам;
- результат решения может быть успешным или неуспешным;
- человек понимает свою ответственность за последствия.

В такой ситуации актуализируются мотивы стремления к успеху и избегания неудачи. Людям с мотивом стремления к успеху присущи такие особенности:

- ситуация достижения как личный фактор;
- уверенность в успешных последствиях;
- активный поиск информации для суждения о своих успехах;
- готовность взять на себя ответственность и решительность в неопределенных ситуациях;
- большая интенсивность стремления к цели;
- получение повышенного удовлетворения от интересных задач;
- желание делать более или менее сложную работу, но такую, которую можно реально выполнить;
- отсутствие энтузиазма к решению несложных или простых задач;
- способность не растеряться в ситуации соревнования или проверки способностей;
- стремление к разумному риску;
- средний, реалистический уровень домогательств;
- большое упорство в случае возникновения препятствий;
- повышение уровня притязаний после успеха и снижение после неудачи.

Людям с мотивом избегания неудачи присущ поиск информации о возможности неудачи в ситуациях достижения. Они берутся за выполнение сверхсложных или простых задач. В противоположность людям с мотивом стремления к успеху причиной неудачи считают недостаток собственных способностей, а успех объясняют внешними обстоятельствами.

Одной из когнитивных моделей, претендующих на обобщение разнообразных исследований в области мотивации достижения успеха, является модель Х. Хекхаузена, который во главу угла ставит когнитивные процессы принятия решения. Его модель является логическим продолжением последующих разработок модели Дж. Аткинсона и отличается от них большей дифференцированностью и конкретностью структурных компонентов. В модели выделяются четыре понятия, вводимые для объяснения действия: ситуация, действие, результат и последствие. Эти понятия связываются посредством соответствующих типов ожидания, то есть в модели связываются параметры ожидания и параметры побуждения. Модель Х. Хекхаузена также учитывает каузальное атрибутирование посредством различных переменных ожидания и инструментальность промежуточных результатов действий для достижения будущих целей. Но при этом модель мотивации достижения остается статической. Мотивация понимается как замкнутый когнитивный процесс, а не как компонент структуры деятельности.

Необходимо отметить, что во всех рассмотренных моделях не подвергается сомнению основное положение о когнитивном взвешивании личностью альтернатив цели и действия. Личность при этом рассматривается вырванной из контекста ее жизнедеятельности, опускается момент, что индивид – это компонент социальной системы. Его мотивация достижения также социально детерминирована, является частью социальной системы.

В отечественной психологии человеческая активность в мотивации достижения понимается не как процесс выбора, а как деятельность, для которой характерна целенаправленность. Действующая и мыслящая личность не производит перебор альтернатив, а осуществляет деятельность в системе определенных социальных отношений и во взаимодействии с другими людьми. В работах Л.С. Выготского [44], А.Н. Леонтьева [87], Б.С. Братуся [24], И.А. Васильева [38], Ф.Е. Василюка [39], Б.В. Зейгарник [66],

В.А. Иванникова [68], Д.А. Леонтьева [91] на первый план выходят проблемы, поставленные ранее экзистенциальной философией и психологией: свободы воли, выбора, жизненных целей, перспективы будущего, контроля над мотивацией и др.

В.К. Вилюнас подчеркивает, что мотивация достижения тесно связана с такой базовой характеристикой личности, как самооценка [40, с.228-239]. Дж. Аткинсон определял механизм мотивации достижения как способность пережить гордость за достигнутое. Этот механизм актуализируется в ситуации, в которую попадает личность. Надо заметить, что, хотя в жизни существует много ситуаций достижения (например, в учебной, профессиональной деятельности), отличие в мотивах проявляет себя в том, что одни люди ищут такие ситуации, другие избегают их. Человек избирает цель, которая отвечает уровню его притязаний, стратегию ее реализации и выполняет соответствующие действия. Результат своих действий (успешных или неуспешных) человек оценивает путем сопоставления с уровнем притязаний. Результат может отрицательно или положительно влиять на самооценку. Соответствующая атрибуция (объяснение причин результата) является компенсационным механизмом, который дает возможность ослаблять отрицательное или усиливать положительное влияние на самооценку. Если ситуация достижения не может реализоваться одномоментно, а требует значительных усилий на протяжении продолжительного времени (например, рост профессиональных достижений), каждый отдельный результат оценивается человеком с точки зрения приближения к окончательной цели. Х.Хекхаузен рассматривает мотив достижения как систему самооценочную и связывает ее с тремя показателями: 1) индивидуальными различиями в привлекательности успеха и неудачи; 2) уровнем притязаний; 3) преобладающим типом атрибуции. Эти показатели Х. Хекхаузен соотносит с общим когнитивным развитием, но их индивидуальные проявления являются результатом процесса социализации, «который может совершенно по-разному формировать деятельность

достижения у отдельных индивидов, слоев населения, в различных культурах и в различные исторические эпохи» [179, с.299].

Интерпретация индивидом своих успехов и неудач может быть различной. У индивидов с высокой мотивацией достижения атрибутирование в случае успеха за счет постоянных факторов (Я способный) сочетается с атрибутированием за счет временных факторов в случае неудачи (Я не постарался или я устал). М. Селигман ввел понятие стиля объяснения [228]. Пессимистичный стиль характеризуется объяснением плохих (неблагоприятных) событий внутренними характеристиками, являющимися постоянными и общими, а оптимистический стиль – внешними, временными и конкретными. Было показано, что учащиеся с адаптивным (оптимистическим) стилем объяснения и в школе и в университете показывают результаты выше, а с пессимистическим – ниже, чем предсказывают тесты интеллекта. Ожидание будущих результатов определяется тем, что человек думает (т.е. его представлениями) о причинах успехов и неудач: атрибуция (приписывание) неудачи недостаточным усилиям будет способствовать усилению мотивации достижения, а атрибуция недостатку способностей будет её уменьшать.

Проблема критерия успешности деятельности рассматривается в области оценок, состоящих из более или менее жестких критериев «лучше» - «хуже». В качестве самой простой формы критерия успешности Х. Хекхаузен выделяет такие пары противоположностей как успех–неудача, хорошо – плохо. Однако, если взаимодействие со средой ориентировано на достижение, критерии успешности дифференцируются, и человеком могут быть использованы оценки номинативных шкал, шкал отношений или более сложные сочетания критериев ценностных суждений [179, с.240].

Субъективная оценка успешности может быть в виде эмоциональной оценки, выраженной невербализованно, либо в виде рациональной или вербализованной оценки. Чем большее соответствие возникает между оценкой успешности деятельности в значимой для человека жизненной сфере

и системой ценностных представлений о конечном результате, тем больше вероятность того, что результаты деятельности будут оценены как успешные в плане реализации своих возможностей. А.Г. Асмолов [8], О.К.Тихомиров [166], В.Е. Ключко [77] указывают, что вербализованная оценка является результатом осознания и вербализации смысла путем решения человеком «задачи» на смысл или на ценность, и это может осуществляться ввиду целенаправленной деятельности психолога.

Считается, что результат деятельности сам по себе не реализует мотив достижения, который является широко обобщенным по предметному содержанию личностным мотивом. Мотив достижения характеризуется тем, какие особенности личности проявляются при выполнении деятельности достижения. У одного и того же человека мотив достижения успеха может проявляться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере, то есть для каждого индивида существует характерный круг деятельностей, в которых реализуется мотив достижения успеха.

Итак, анализируя мотивацию достижения в структуре личности, мы рассмотрели когнитивный и атрибутивный подходы к мотивации достижения. Отражая устойчивые черты поведения личности, мотив достижения входит в модель выбора риска Аткинсона как постоянная детерминанта. Х. Хекхаузен во главу угла ставит когнитивные процессы принятия решения. Специфику процессуального развития мотивации описывает системно-динамическая модель М.Ш. Магомет-Эминова. Исследователи сходятся в том, что мотивация достижения – категория самооценочная, следовательно, может являться результатом осознания, а это в свою очередь создает перспективы целенаправленной психологической работе.

### 1.3. Мотивация достижения как значимый фактор деятельности

По мнению, высказанному на Восьмой международной конференции по мотивации, психологию мотивации невозможно изучать в отрыве от более широких областей, в частности, от психологии деятельности [51]. В 1957г. был издан первый в нашей стране сборник работ, посвященных проблеме потребностей человека. Во вступительной статье В.Н. Мясищев обсуждает вопрос о методах исследования мотивов и потребностей человека и намечает программу такого рода исследований [110]. Однако эта интересная и актуальная по сей день программа так и не была до конца выполнена. Со второй половины 60-х гг. существенно усиливается внимание к проблеме мотивации. Появляются специальные исследования (Е.С.Кузьмин, А.А. Свенцицкий, А.К. Перов), посвященные мотивации трудовой деятельности, в 1969г появляется первая отечественная обзорно-аналитическая монография П.М. Якобсона, посвященная проблемам мотивации человека [194]. Вопросы мотивации ставятся не только в общей, но и в возрастной психологии, дифференциальной психологии, нейропсихологии, психологии труда. Появляются публикации, связанные с мотивацией творчества. Выходит в 1972 г. сборник статей «Мотивации познавательной деятельности» [104], в котором выступают такие известные ученые, как А.Р. Лурия, В.С. Мерлин, обсуждаются вопросы внутренней познавательной деятельности взрослых. Вопрос об онтогенетическом развитии мотивационной сферы обсуждался в основном в теоретических и экспериментальных работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович и сотрудников её лаборатории, в цикле исследований, проведенных под руководством Б.В.Зейгарник.

А.Н. Леонтьев[89] обобщил результаты экспериментальных исследований мотивов учебной деятельности школьников и выдвинул ряд теоретических положений о мотивации. Он предложил схему структурного анализа деятельности и на её основе сформулировал гипотезу об одном из



главных механизмов развития мотивационной сферы человека в онтогенезе: переходах мотивационных образований друг в друга (превращение цели в мотив, сдвиг мотива на цель). Развитие потребностей происходит путем изменения круга предметов, удовлетворяющих эти потребности, а также изменения способов их удовлетворения. А.Н. Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную и вторичную, первая проявляется в виде потребности, влечения, драйва, вторая – собственно в виде мотива. Мотив возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование действовать в определенном направлении для достижения определенных целей. Таким образом, пока не сформировалось такое системное качество как личность, человеку свойственна лишь первичная мотивация. А.Н. Леонтьев выделял мотивы знаемые и реально действующие [87, с.59]. Знаемые мотивы практически не участвуют в регуляции деятельности. В.Э. Мильман сравнивает мотивы «понимаемые» и «реально действующие». «Действие становится деятельностью тогда, когда его предмет, т.е. в данном случае цель, начинает характеризоваться побуждающими свойствами, т.е. становится мотивом» [103, с.130]. Процесс «сдвига мотива на цель» А.Н. Леонтьев рассматривает как основной механизм развития новых форм деятельности: «Только «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся действительными мотивами» [88, с.122].

Анализируя термин «мотив», В.Ф. Петренко писал: «В различных теоретических подходах термином «мотив» или другим понятием, занимающим его функциональное место как причины поведения, называют: осознанную субъектом цель действия, неосознаваемые влечения, обусловленные наблюдаемые проявления в поведении (психоанализ), общую активацию организма, связанную с актуализацией потребности (теория драйва), внешний по отношению к организму, субъекту стимул, ключевой раздражитель, запускающий ту или иную программу поведения (бихевиоризм, этология) и т.д.» [124, с.29]. В теории А.Н.Леонтьева делается

акцент на предметном содержании мотивации, даётся понимание мотива как предмета потребности.

Согласно А.Н. Леонтьеву [88], В.Г. Асееву [7], основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивации деятельности отечественными психологами, является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации в процессе деятельности. Содержательной стороной мотивации выступает система побуждений, их сложная иерархия, проявляющаяся разнообразием потребностей индивида. Развитие содержательной стороны детерминируется социальными и психическими контактами индивида с окружающей действительностью. Динамическая сторона представляет собой процесс, механизм мотивации. Мотивацию достижения успеха мы будем рассматривать также в единстве содержательной и динамической сторон.

В отечественной психологии к настоящему времени проведено большое количество исследований мотивации достижения успеха. Исследованы особенности влияния мотивации достижения успеха и избегания неудач на результативность и регуляцию деятельности (В.И. Степанский, 1981; И.А. Батулин, 1987); создана динамическая модель мотивации достижения успеха и исследованы ее составляющие компоненты (М.Ш. Магомед-Эминов, 1987, 1991; И.А. Васильев, 1991); изучены интринсивные и экстринсивные показатели в структуре мотивации достижения (Н.В. Афанасьева, 1999); исследованы особенности психосемантического пространства восприятия образа успешности (В.А. Белых, 2000); рассмотрены гендерные и возрастные различия в структуре мотивации достижения успеха (С.А. Шапкин, 2000). Главной особенностью этих работ является рассмотрение мотивации достижения в качестве значимого фактора деятельности. Е.Н. Ильин мотивацию рассматривают как внутреннюю детерминацию поведения и деятельности, которая может быть обусловлена внешними и внутренними воздействиями [70,с.63]. Системно – динамическая модель М.Ш. Магомед -

Эминова [97] раскрывает мотивацию как процесс регуляции деятельности субъекта в актуальной ситуации. В данной модели мотивация представляет собой целостный процесс, регулирующий деятельность по всему ходу её осуществления.

Мотивация учения является наиболее изученной областью отечественной психологии мотивации. Л.И. Божович и сотрудники её лаборатории исследовали мотивацию учения школьников. Л.И. Божович обобщила результаты исследований в специальной статье, в которой проанализировала психологический механизм развития одной потребности – познавательной. Будучи первоначально чисто органической, эта потребность довольно скоро начинает приобретать эмоциональный характер процесса её удовлетворения и ненасыщаемость, т.е. черты, характерные для духовных потребностей. Речь идет о превращении целей, намерений, решений, принятых человеком, в мотивы его деятельности. Потребность, опосредованная сознанием, является средством овладения ею и средством регуляции поведения личности [18, 19].

В лаборатории формирования личности Л.И. Божович исследует возникновение и развитие мотивов: «...трудно понять, что является целью деятельности, а что её мотивом. По-существу, мы называем мотивами все, что побуждает активность ребенка, в том числе и принятие им решения, и чувство долга, и сознание необходимости, которое нередко выполняет свою побудительную функцию даже вопреки имеющемуся у него непосредственному желанию» [18, с.35]. Мотивы учебной деятельности избраны на основании того, что именно учебная деятельность является ведущей для ребенка. Мотивы учения делятся на две категории. «Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой» [18, с.36]. Л.И. Божович считает, что желание хорошо учиться у подростков определяется больше всего их стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых сверстниками, завоевать качеством

своего учебного труда их авторитет. «И наоборот – самой частой причиной недисциплинированного поведения школьников этого возраста, их недоброжелательного отношения к окружающим, возникновение у них отрицательных черт характера является неуспех в учении» [18,с.38].

Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев считают, что вопрос о мотивах – это вопрос о качестве учебной деятельности [16]. Если преобладают внешние, утилитарные мотивы, учеба приобретает формальный характер, она ориентируется не на усвоение новых знаний, а на успешную сдачу сессии любыми средствами. «Установлено, что учебная деятельность может пробуждаться сразу несколькими мотивами. Однако всегда при этом можно выделить мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующий мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, её место в системе отношений и ценностей человека» [18, с.23]. Другие мотивы выполняют роль дополнительных стимуляторов учебы.

Корректно провести сопоставление мотивации достижения с классификациями мотивов, выделяемыми в отечественной психологии, достаточно сложно. Н.В. Афанасьева [9] отмечает, что мотивация достижения разрабатывалась изначально как универсальная категория, но в отечественной психологии присутствовало стремление рассматривать мотивы в связи со строением и структурой деятельности. Мотивы по-разному соотносятся с содержанием деятельности: существуют мотивы, релевантные для самой деятельности, - внутренние – и такие, которые выходят за пределы «целей самих действий». При этом в понимании мотивации деятельности исходят из того, что деятельность полимотивирована, что мотив может относиться к цели, действиям, операциям, т.е. мотивация понимается как динамически разворачивающийся процесс, а не как побуждающий и динамизирующий деятельность фактор.

Т.В. Гордеева описывает системную модель процесса мотивации деятельности достижения. Она состоит из четырех блоков: ценностно –

целевой блок, представляющий собой систему мотивов, целей и ценностей, которые запускают когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты мотивации достижения; когнитивный блок, включающий представления о контролируемости процесса и результата деятельности, самоэффективности и систему ожиданий успеха или неудачи; эмоциональный блок, который включает переживание удовольствия от усилий, направленных на достижение и особенности эмоциональных реакций, которые проявляются при встрече с препятствиями и с неудачами в деятельности; поведенческий блок, включающий выбор задач разной степени сложности: легких, средней, повышенной сложности, настойчивость, проявляемая в степени стремления решить её, интенсивность усилий и стратегии преодоления трудностей [50].

В.Г. Асеев выдвигает концепцию двухмодальности мотивации деятельности. В раннем периоде развития ребенка может проявиться одноплановость мотивационной регуляции и соответствующих видов деятельности: односторонне процессуальные (например, чисто манипулятивные формы деятельности у ребенка) и односторонне результативные (например, импульсивные установки на немедленное удовлетворение потребности). «Многие виды игровых действий носят манипулятивный характер, не заключают в себе выраженного результативного момента мотивации, т.е. установки на результат деятельности в целом: их «интерес» для ребенка лежит в основном в самом процессе осуществления действия. Объективно результат, разумеется, есть, но субъективно в мотивации он не отражается как таковой, не присутствует с самого начала в системе субъективной мотивационной детерминации поведения» [7, с.67]. В зрелом возрасте обе тенденции проявляются в диалектическом единстве. Существование непрерывной качественной процессуальной мотивации сопровождается позитивным эмоциональным фоном деятельности. Результативная мотивация, по мысли автора, неоднозначна, может проявляться как в позитивном, так и в негативном эмоциональном состоянии.

В. Врум разработал теорию инструментальности деятельности, которая предполагает, что действия и результаты имеют ряд последствий, обладающих для субъекта большей или меньшей привлекательностью. Последствия действий предвосхищают и мотивируют деятельность [234]. На основе этой модели Дж. Рейнор разработал модель, в которой достижение цели является результатом последовательного достижения некоторых промежуточных целей, включенных одна в другую и называемых «составным путем действия» [222].

Большое значение имеет характер самоатрибуции. При внешней самоатрибуции результат приписан внешним причинам, например, вознаграждению или наказанию. Усиление внутренней мотивации зависит от определенной личностной диспозиции, так называемого локуса причинности. Если личность обладает внутренним локусом причинности, т.е. склонна видеть причины деятельности в себе самой, то она определенным образом интерпретирует, воспринимает обстоятельства деятельности. Внутренняя мотивация (помимо личностных детерминант) может иметь ситуационные, внешние детерминанты, которые E.L. Deci, R.M. Ryan называют информирующими внешними воздействиями, а внешняя мотивация поддерживается, вызывается контролирующими воздействиями, т.е. решающее влияние оказывает именно личностная позиция [206]. Контролирующие воздействия негативно влияют на становление потребности личности в самодетерминации, их необходимо отличать от таких внешних воздействий, которые не воспринимаются личностью как принуждение, а дают информацию о ходе выполнения какой-либо деятельности, оставляя за личностью возможность выбора (определенные варианты обратной связи). Вместе с тем один и тот же фактор, в зависимости от функционального значения, которым его наделяет человек, может выполнять или контролирующую, или информирующую функцию и оказывать соответствующее влияние на его мотивацию. Таким образом, внешняя мотивация поддерживается внешними воздействиями, находящимися вне

конкретного поведения (поощрения, награждения, соревнования, принуждение). Они находятся вне поведения в том смысле, что в принципе могут мотивировать любое, совсем необязательно данное поведение.

Внешние мотивы выявляют потребность личности в социальной оценке, способны активизировать любую деятельность. Внутренние мотивы специфичны именно для данной деятельности, связаны с её предметным контекстом [9, 104]. По мнению Э. Деси, «...условия, или ситуации, развивают внутреннюю мотивацию» [206, с.48]. К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам Э. Деси, Р. Райан относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности, призванные информировать его о ходе выполнения деятельности и степени её успешности, т.е. возможность выбора задачи, положительную обратную связь, основанную на результате деятельности, а также характеристики самой деятельности.

Характерно, что мотивация достижения рассматривается, как правило, в качестве позитивного фактора деятельности. В отечественных исследованиях мотивации достижения придается большое значение как фактору, который в значительной степени определяет продуктивность деятельности человека, а также удовлетворенность трудом. По мнению Н.В. Афанасьевой, мотивация достижения обуславливает позитивное отношение к труду, менее выраженную тревожность [9, с.18-20]. При этом потребность в достижениях, как считают Р.Р. Бибрих и И.А. Васильев, оказывает наибольшее влияние при условии низкой познавательной потребности [17].

Вместе с тем Хекхаузен указывает, что данные о связи между мотивацией достижения и эффективностью деятельности неоднозначны [179, с.217]. Он связывает это обстоятельство с тем, что в проводимых исследованиях, как правило, не фиксировался уровень личностного стандарта, а также с проявлением известного закона Р. Йеркса - Дж. Додсона (R.M. Yerkes - J.D. Dodson) [241]. Для каждой деятельности имеются свои недо - и перемотивация, отрицательно сказывающиеся на эффективности

деятельности. Вместе с тем можно предположить и влияние степени дифференциации мотивационных тенденций. Действительно, при высоких значениях мотивации достижения в целом может наблюдаться своеобразная мотивационная впадина.

Рассматривая эксперимент Spence & Helmreich и сопоставление с мотивом достижения трех факторов: стремления к овладению навыком, стремления к работе и стремления к соперничеству (mastery, work, competitiveness), Р. Фрэнкин делает вывод, что «ориентация на соперничество, по-видимому, препятствует достижению успеха» [178, с. 252]. Напротив, стремление к работе и овладению навыком действительно являются залогом достижения успеха в различных ситуациях. В действительности же, по мнению Р. Фрэнкина, люди с сильно развитой потребностью побеждать плохо владеют копинг-стратегиями, им свойственно реагировать на стресс отрицанием, а также поведенческой и психической отстраненностью; кроме того, они не склонны к принятию, позитивной переформулировке и личностному росту. Обычно они не обладают ни одним из тех качеств, которые помогают людям противостоять действию стресса, у них слабо развиты оптимизм и самоуважение. Они считают способности чем-то жестким, фиксированным, в то время как люди с ориентацией на научение полагают, что навыки и способности можно улучшать, прикладывая соответствующие усилия. Р. Фрэнкин считает, что «люди с сильно развитой потребностью побеждать воспринимают как самих себя, так и окружающий мир весьма негативно. Более того, у них отсутствуют базовые навыки, необходимые для успешной борьбы с повседневными стрессами. Поскольку оптимизм и надежда тесно связаны со здоровьем, а стресс оказывает на здоровье негативное воздействие, будущее таких людей представляется весьма проблематичным» [178, с. 258].

О.Н. Арестова [5] выявляет неоднозначность влияния мотивационных переменных на ход и результаты деятельности субъекта. С одной стороны, мотивация является необходимым и позитивным фактором возникновения и



развертывания всякой деятельности. С другой стороны, были получены многочисленные данные о возможно негативном влиянии на ход и результат деятельности таких феноменов, как перцептивная защита, сверхмотивация, забывание мотивационно насыщенного материала, аффективный характер мышления, познавательный и эмоциональный эгоцентризм, асимметрия каузальной атрибуции и др. В ходе исследования О.Н. Арестовой испытуемые решают задачи разного уровня сложности. Испытуемые с мотивацией достижения направляют усилия на получение конечного результата определенного уровня. В зависимости от степени выраженности мотивации достижения испытуемые демонстрируют различные стратегии. У испытуемых с умеренной степенью выраженности мотива наблюдается сочетание стремления к решению максимально трудных задач с рациональным и гибким подходом к достижению этой цели. Высокий уровень результата имеет самостоятельное мотивирующее значение (совпадение объективной ценности успеха и субъективного его значения). Экстремальная выраженность мотивации достижения формирует однозначную ориентацию на высокий конечный результат. Эта направленность сковывает движение зоны выборов по полю предлагаемых задач, ограничивая возможности испытуемого в плане познавательной, ориентировочной деятельности. Описанная стратегия носит ярко выраженный защитный характер. Ее основной субъективной целью является не достижение решения задачи, а снижение тревоги испытуемого по поводу хронического неуспеха. «Стратегия испытуемых с мотивацией избегания неудачи отличается гипертрофированной зависимостью от успешности работы. В её основе – недооценка достигнутого успеха и интенсивное переживание неудачи. При значительном опыте неуспехов испытуемые прекращают попытки решения на фоне глубоких негативных эмоциональных переживаний. Специфическая особенность стратегии – снижение притязаний после успеха» [5, с.241].

Исследования О.К. Тихомирова, Т.Р. Богдановой постулировали положения: 1) мотивация субъекта может быть модифицирована или создана экспериментально путем варьирования инструкции испытуемому; 2) экспериментальная интенсификация мотивации (создание или провокация мотивации самоутверждения, творчества, экспертизы и т.д.) положительно влияет как на ход мыслительного процесса, так и на его результат [166]. Это выражается в продуктивности целеобразования, качестве вербализации, оптимизации невербализованного поиска, повышения критичности в собственной деятельности, качественных характеристиках результата решения.

Итак, главной особенностью отечественных исследований мотивации является рассмотрение мотивации достижения в качестве значимого фактора деятельности, причем определяющим принципом является положение о единстве динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации в процессе деятельности. Характерно, что мотивация достижения рассматривается, как правило, в качестве позитивного фактора деятельности.

К стимулирующим внутреннюю мотивацию факторам относят факторы, способствующие удовлетворению потребностей субъекта в автономии, компетентности и связанности, призванные информировать его о ходе выполнения деятельности и степени её успешности. В отечественных исследованиях мотивации достижения придается большое значение как фактору, который в значительной степени определяет продуктивность деятельности человека, а также удовлетворенность трудом.

Итак, теоретический анализ позволил нам систематизировать сведения о мотивации достижения успеха, накопленные зарубежной и отечественной психологической наукой. Стало очевидным, что процесс развития мотивации достижения нуждается в дальнейшей разработке и конкретизации, и особенно важно его изучить и описать в период интенсивного формирования личности – в подростковом возрасте.

## **Глава 2. Онтогенетические особенности мотивации достижения успеха у детей и подростков.**

### **2.1. Развитие мотивов в онтогенезе и их структура в подростковом возрасте**

Рассматривая проблему формирования мотивов у подростков, покажем роль социальной среды в их развитии. Основные тенденции отечественных ученых, занимающихся проблемой подростничества (Л.И. Божович [19], И.В. Дубровина [59], Л.Ф. Обухова [117], С.А. Беличева [15], А.М. Прихожан [132], Л.М. Семенюк [149], В.С. Собкин [161], А.Г. Лидерс [93], Т.В. Корнилова [81] и др.), обобщил Д.И. Фельдштейн, подчеркнув, что в этом возрасте происходит становление социальной сущности ребенка: «В подростковом возрасте растущий человек выходит на качественно новую позицию, здесь реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит очень многое в становлении социальных установок человека. И именно данное обстоятельство актуализирует задачи разработки психологических основ построения системы воспитательных воздействий, направленных на формирование всесторонне развитой личности» [173, с.33]. Однако Д.И. Фельдштейн отмечает, что дети, подростки, юношество не включены всерьез, последовательно в сферу всей деятельности общества, не включены на доступном уровне в обсуждение тех проблем, которыми живут взрослые – экономических, экологических, социально-политических и др.[171,172]. Не создаются условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Так как возможности социальной деятельности для них закрыты, современные подростки являются объектами, а не субъектами воспитания. «Это пространство между Мирами взрослых и детей необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными

потоками, моделями совершенствующегося образования и т.д., но и соответствующими конструктами а) обеспечивающими *превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослыми*, и б) ставящими Детство во всей сложности его внутренних «организаций» в позицию реального субъекта такого диалога» [173, с.27-28].

Эта позиция, безусловно, остается редкостью для воспитательно-образовательных учреждений. Однако преобладающие традиционные воспитательные воздействия могут и не играть главную роль в личностном развитии растущего человека. Ведущими в личностном развитии могут выступать менее развитые отношения, которые не являются доминирующими по объему, однако «содержательно значимы и по своему преобразующему действию выступают ведущими, т.к. включают тенденции развития мотивационно - потребностной сферы личности» [173,с.26].

Взаимодействие ребенка и среды являлось предметом исследования выдающихся отечественных психологов. Психическое развитие ребенка прямо и непосредственно не определяется воздействием окружающей среды. Разделяя взгляды Л.С. Выготского, Л.И.Божович пишет о том, что в одинаковых условиях среды могут формироваться разные особенности психики: «...чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует учитывать не только те изменения, которые произошли в среде (например, при переходе из детского сада в школу), но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обуславливают характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие» [19, с.152]. Л.С. Выготский [46] вводит понятие «социальной ситуации развития», которое обозначает сочетание внутренних процессов и внешних условий, типичных для данного возраста и обуславливающих динамику психического развития. Наименьшей единицей, сохраняющей свойства, присущие социальной ситуации развития, Выготский считал переживание. Следовательно, для того, чтобы понять, какое влияние оказывает социальная среда на ребенка, нужно понять характер его переживаний.

Л. С. Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, следовательно, меняется и роль среды в развитии. Он подчеркивал, что среду надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниями ребенка. Л. С. Выготский ввел понятие ключевого переживания. Как позднее справедливо указывала Л. И. Божович, «понятие переживания, введенное Л. С. Выготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка; переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [19, с.137].

У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфофизиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врожденные, они формируются, причем первая потребность - потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

Какие условия должна предоставлять среда для полноценного здорового развития личности ребенка? Большой практический интерес в контексте нашего исследования представляет изучение взаимосвязи отношений взрослый – ребенок, представленная в теории автономии и самодетерминации Э. Деси, Р. Райана. Последняя основывается на постулате, что каждый человек имеет способности и возможности для полноценной жизни, и если с самого детства среда создает ребенку условия для проявления активности, дает возможность выбора, не создавая ненужных ограничений, то ребенок вырастет здоровой и полноценной личностью [206].

Как считает О.Е. Дергачева, «теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [55, с.110]. Самодетерминация, как подчеркивает Э. Деси, (1980), является не только способностью, но и потребностью человека, определяется в качестве основной врожденной склонности, обеспечивающей гибкость человека во взаимодействиях со средой. Самодетерминированное поведение – это решение человека, как себя вести, основанное на предположении о том, как добиться удовлетворения своих потребностей. Целостное и гармоничное развитие предполагает возможность свободного выбора и решения задач без явных ограничений, только в таком случае ребенок учится взаимодействовать со средой и контролировать свои импульсы.

Райан, Деси и Грольник выделяют три необходимых для развития ребенка компонента окружающей среды:

1. Направленность на автономию (поддержание инициативы ребенка, предоставление возможности выбора, минимизация контроля и силовых воздействий);
2. Структура (рациональная организация свободной активности ребенка, предоставление ему значимой обратной связи);
3. Включенность (взрослый уделяет ребенку время, внимание и предоставляет ему возможность делать открытия и проявлять себя).

Несамодетерминированное поведение полностью обусловлено физическими или физиологическими причинами или средой, т.е. несамодетерминированным можно назвать поведение-привычку или поведение, направляемое эмоциями, которые препятствуют выбору и гибкому использованию информации. Авторы выделяют два типа такого поведения: автоматическое (определяемое неосознаваемыми мотивами) и автоматизированное (определяемое мотивами, которые могут быть осознаны,

поэтому оно может быть негибким в течение короткого времени). Автоматизированное поведение легче поддается коррекции и перепрограммированию на самодетермированное.

О.Е. Дергачева описывает развитие внутренней каузальной ориентации, происходящее в результате стремления под действием потребностей в компетентности и самодетерминации принимать среду такой, какая она есть, и работать над возникающими конфликтами. Для этого ребенок должен жить в среде, которая реагирует на его проявления, в среде, где есть взаимосвязь между поведением и его результатом. «Необходимо проявление уважения к потребностям ребенка даже при отсутствии возможности их выполнить. Ребенку необходимо чувство, что принимаются все его естественные желания, однако не все поведение. Тогда он учится осознанию своих мотивов и эмоций и принятию решения, как себя вести на основе этого осознания и на основе переработки релевантной информации. При этом границы, которые устанавливаются взрослыми для ребенка, должны быть максимально широкими, чтобы обеспечивать возможность учиться путем проб и ошибок» [55,с.118-119]. Ребенок осуществляет свою потребность в поведении и затем наблюдает за последствиями этого поведения. Так формируется компетентность, а не контроль. В некоторых ситуациях детей необходимо контролировать, однако нарушение границы не должно представлять собой угрозы, оно должно быть информативным, а не контролирующим. Здесь важна причина поведения ребенка, именно она позволяет ему обучаться при условии, что взрослые помогают ему разобраться в ситуации и найти путь решения, удовлетворения потребности без нарушения границ. Э.Деси считает, что чем больше решений ребенок выработает сам, тем лучше он научится самодетерминации.

Развитие внешней каузальной ориентации происходит тогда, когда взрослые не реагируют на проявления и действия ребенка и требуют, чтобы он вел себя «правильно», «хорошо» для получения награды. Такая среда определяется Е.Деси как контролирующая (в отличие от информационной).

Результат является для ребенка причиной поведения. Ребенок привыкает реагировать только на внешние события, а собственные мотивы и эмоции блокируются от осознания. Вследствие этого возникает автоматическое поведение, т.к. человек не получает обратную связь в контролирующей среде.

Огромный вклад в изучение движущих сил развития ребенка в среде сделал Л. С. Выготский. Он считал, что движущая сила психического развития - обучение, отмечая при этом, что развитие и обучение это разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения: «Развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [45, с.167]. Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает к жизни, пробуждает у ребенка и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны были только в сфере взаимоотношения ребенка с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка [44]. Последователи Л.С. Выготского подвергают этот вывод критике (Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская). Обращаясь к проблеме развития личности школьника, К.А. Абульханова-Славская замечает: «В результате ограничения обучением, как ведущим типом деятельности, личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование - к усвоению знаний» [1, с.254].

Не вызывает сомнений, что ведущей деятельностью для дошкольного возраста является игра (А.Н. Леонтьев [89], Д.Б. Эльконин [191], В.В. Давыдов [54]), а также общение (М.И. Лисина [94]), детское художественное



творчество (М.С. Каган [71]). Многообразие подросткового возраста вызывает к жизни и многообразие авторских точек зрения: интимно-личное общение (Д. Б. Эльконин, 1971 [190]), учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, А. Коссаковски 1978 [82]), познание, переходящее в ценностно-ориентационную деятельность (М.С. Каган [71]), развернутая общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн [171]). Последняя включает в свой состав учебную, трудовую, общественно-организационную, художественную и спортивную деятельность, и хотя здесь нельзя говорить о типе ведущей деятельности, но, бесспорно, для подростка (как, впрочем, и для любого другого возраста) многоплановая деятельность является ведущей в развитии личности.

В этой связи мы считаем необходимым вернуться к исходному для отечественной психологии понятию Л.С. Выготского «социальная ситуация развития», не подменяя его понятием «ведущий тип деятельности». Определяющим развитие личности, как было показано [42, с. 20], является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у нее с референтными, находящимися на различных уровнях развития в этот период группами и лицами, характером и взаимосвязями деятельностей, которые задают эти референтные группы, общением, которое в них складывается, а не монополия «ведущего типа деятельности» (предметно-манипулятивной, или игровой, или учебной и т. д.). Это, на наш взгляд, конкретизирует и на экспериментальном материале подтверждает с позиций деятельностного подхода к личности положение Л.С. Выготского о «социальной ситуации развития как отношении между ребенком и социальной средой». «Ведущие деятельности не даны ему (подростку), а заданы конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его жизнь» [173, с. 58]. Реально в разных по уровню развития группах и коллективах ведущими временно или постоянно оказываются весьма различающиеся по содержанию, интенсивности и социальной ценности типы деятельности, что и приводит, таким образом, к вполне понятному

размыванию понятия «ведущий тип деятельности» применительно к возрасту конкретного ребенка.

«Изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность, представляет собой капитальную задачу психологического исследования», - пишет А.Н. Леонтьев, намечая пути исследования развития личности [88, с.317]. Развитие мотивации не находится в прямой зависимости от общественных условий, а опосредуется реально складывающимися взаимоотношениями человека с окружающим миром. Основным механизмом формирования новых высших мотивов: сдвиг мотива на цели и их осознание, «отвязывание» мотивов от объективных потребностных состояний организма.

По мнению Д.И. Фельдштейна, в контексте задач воспитания возможно рассматривать «развитие личности как процесс, который характеризуется степенью формирования и насыщения именно того системного качества индивида, в котором выражен уровень его социальной зрелости, интеграции и развертывания общественной сущности человека. Это тем более важно, что как показывают полученные в процессе опытно-экспериментальной работы данные, социальное развитие не только опережает интеллектуальное, предшествует ему, но, главное, на всех межвозрастных переходах (т.е. переломных моментах процесса психического развития) исходным является новый уровень социальной зрелости растущего человека, который и определяет возможности перехода на каждую следующую ступень онтогенеза» [173, с. 12]. Поэтому выявление типичных сочетаний разных показателей социальной зрелости детей с 10 до 15 лет и позволяет выделять разные стадии подросткового периода.

Наиболее выпукло характер стадияльного развития подростка как личности прослеживается через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивах деятельности, идеалах, интересах и пр. Период дошкольного детства ярко характеризуется появлением мотивов достижения

успеха, соперничества, сопереживания.

В младшем школьном возрасте более важными становятся общественные мотивы, чем индивидуальные. Это связано с началом обучения в школе и деятельностью в коллективе (классе). Появляется способность более-менее адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его отдаленных последствий. Совершенствуется умение планировать свои действия.

Возрастные интересы в отрочестве, т.е. среднем школьном возрасте, обусловлены половым созреванием. Этот период характеризуется двумя основными направлениями развития интересов: 1) фаза влечений; 2) фаза созревания новой системы интересов - кратковременные увлечения, самооценка становится более многогранной и приобретает большее значение, чем оценка окружающих.

В старшем школьном возрасте появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения. Осознанность мотивов приводит к возможности проникновения и понимания причин и поступков других людей.

Влияние жизненных реалий сегодня изменяет само понимание факторов психологического благополучия подростков. Подростки находятся в иных социальных условиях, чем в периоды социальной стабильности, о чем пишут Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирнов: «Личностное развитие подростка может искажаться в силу несоответствия стремления к самостоятельности и отсутствия условий для реализации социально одобряемых форм жизнедеятельности, в которых эта самостоятельность может быть востребована» [81, с.7]. Подростки в настоящее время «выведены» за пределы социально значимых дел. В нашей монографии описан опыт исследования, показывающий психологический эффект от включения подростков в социально значимые дела, выраженный в изменениях мотивационной составляющей их личности.

Рассмотрим развитие мотивов в онтогенезе и их структуру в подростковом возрасте, делая упор на мотив достижения. Основоположники мотивации достижения К. Мюррей, Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон акцентировали внимание на формировании мотивов в опыте раннего детства и на их генетических источниках. Эти авторы особо подчеркивали устойчивость мотивов, сформированных в дошкольном детстве, дальнейшему их развитию существенного значения не придавалось. В дошкольном возрасте происходит определение и структурирование системы мотивов, закрепление иерархии мотивов.

Семейное воспитание зарубежные исследователи рассматривают как одно из главных социальных факторов развития мотивации достижения. Для экспериментального изучения они выделяли следующие показатели: 1) возраст, в котором от ребенка ожидается независимость и самостоятельность (Winterbottom, 1958; McClelland, 1952); 2) степень позитивного подкрепления, даваемого родителями за достижения ребенка (Crandall, 1960); 3) уровень требовательности родителей в отношении достижений ребенка (Argyle, Robinson, 1962). Матери детей с высоким уровнем мотивации достижения в практике воспитания более интенсивно и открыто выражали позитивные эмоции по поводу успехов своих детей и чаще их хвалили, чем матери детей с низким уровнем мотивации достижения. Вообще, степень эмоциональной близости и сопровождающего ее физического контакта между матерью и ребенком была в целом стабильно выше для детей, обнаруживших в исследовании высокую мотивацию достижений (McClelland). Результаты этих исследований часто носят противоречивый характер, в силу различий методологических подходов, целей исследований, возраста испытуемых. Поэтому до сих пор отсутствует ясность в том, какие именно переменные, связанные с воспитанием, оказывают непосредственное влияние на мотивационные параметры. Исследование М. Уинтерботтома [239], проведенное в конце пятидесятых годов, показало, что родители «стремящихся к успеху» и «избегающих

неудач» мальчиков могут предъявлять к ним примерно одинаковые требования, стимулируя самостоятельность, но родители первых вводят это в практику раньше (до 8-летнего возраста), а родители вторых – после достижения детьми 8 лет. Влияние материнского воспитания на особенности мотивации достижения ребенка является опосредованным, т.е. носит неспецифический характер, зависит от принятия ребенком воспитательных воздействий со стороны матери, а также от общей атмосферы семейного воспитания. В возрасте 3-5 лет более сильная и ориентированная на успех мотивация достижения складывается, когда успех поощряется похвалой и расположением родителей или воспитателей. Вместе с тем исследования Х. Хекхаузена показали, что санкции осуждения в ситуации неудачи могут не восприниматься ребенком негативно, если их осуществлять в обстановке дружелюбия и уважения. В сознании 4-5-летнего ребенка реакции родителя на успех или неудачу уже не носят характер простого подкрепления (в смысле вознаграждения или наказания). В случае неудачи не вызовет упреков только сложная и трудоемкая задача, и когда ребенку это становится ясно, ему опосредованно становится известным стандарт требований к нему, т. е. стандарт, по которому оцениваются его успехи. Тогда чрезмерную похвалу за каждую малость он может с огорчением воспринимать как неверие взрослых в его способности и, наоборот, неодобрение при неудаче и отсутствие похвалы при удаче - как высокое мнение о его возможностях. На формирование высокой потребности в достижении влияет степень эмоциональной включенности родителей в дела ребенка, а также окружающая обстановка. Наиболее благоприятной является ситуация сочетания ненавязчивого давления родителей и высокой насыщенности среды побуждающими факторами. Тогда проявляется максимум возможностей для самостоятельной проверки ребенком своих умений и возможностей.

Изучение мотивации достижения имеет большое значение в период ее интенсивного развития (9-11 лет). Именно в этом возрасте происходит

становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, начинается сознательное соотношение между неудачами и причинами их появления. Из глобального понятия «возможности» происходит выделение представления о способностях. Дети овладевают так называемыми «каузальными схемами компенсации» (возможностью объяснять свои достижения уровнем способностей или количеством приложенных усилий). Мотивация достижения детей 9-11 лет имеет значимые возрастные различия, которые проявляются в степени выраженности мотивов «надежда на успех» и «боязнь неудачи». Младшие подростки имеют более низкие показатели выраженности мотивов «надежда на успех» и «страх социальных последствий» по сравнению детьми младшего школьного возраста. Это одинаково относится как к мальчикам, так и к девочкам, живущим в полных и неполных семьях, как к единственным детям, так и к детям, имеющим братьев и сестер. Матери учащихся средних классов в большей степени склонны к наложению запретов и наказаний, чем матери учащихся начальных классов. Теоретические и эмпирические исследования детско-родительских отношений представлены в трудах А.Я. Варги [36], С.В. Ковалева [75], А.С. Спиваковской [162], Г.Т. Хоментausкаса [181], М.И. Лисиной [94], В.С. Мухиной [108] и др.

Х. Хекхаузен, исследуя онтогенетическое развитие мотива достижения успеха, в качестве предпосылок его возникновения и развития выделяет следующие факторы:

- 1) умение манипулировать предметами, способность различать степень трудности задач, возможность устанавливать связь между результатами своей деятельности и собственными способностями, обычно появляется в 4-5 лет;
- 2) необходимость сформированной у ребенка потребности в независимости, для того, чтобы мотивация достижения развивалась дальше;
- 3) поощрения и наказания родителей – важный фактор в формировании ожиданий, касающихся возможных последствий собственных действий ребенка. Поощрение успехов и теплые взаимоотношения родителей и детей повышают мотивацию достижения успеха;

- 4) прямая передача детям поведения родителей через научение (идентификация);
- 5) устойчивость мотива определяется множеством противоречивых факторов, одновременно и беспорядочно действующих на ребенка и на взрослого человека [179].

Мотивация ребенка в наибольшей степени определяется силой мотива, он стремится удовлетворить свою потребность, часто не придавая значения сложившимся обстоятельствам, не оценивая свои силы и возможности. Взрослый человек, прежде чем взяться за дело, оценивает обстановку, свои способности, вероятность успеха. Следовательно, в структуре мотивации есть относительно постоянные составляющие (мотив достижения) и относительно независимые переменные (ожидание успеха, ценность успеха). Под развитием мотивации мы будем иметь в виду результирующую мотивационную тенденцию, силу стремления к успеху как таковому в той или иной ситуации при относительно стабильном мотиве достижения успеха. Накапливая опыт, человек все точнее оценивает другие мотивации, кроме мотива, и, исходя из них, оценивает свое стремление к успеху.

Итак, мотивация достижения успехов не единое по своей структуре образование, она неодинакова по разным видам деятельности у одного и того же человека, (например, дифференциация мотивов приводит к тому, что к одним видам деятельности низкая, а к другим высокая мотивация достижения, и чем выше к одним, тем, вероятно, ниже к другим видам деятельности), к тому же эта сила может быть выражена не в одинаковой степени. Она может изменяться по своей структуре, хотя результирующая сила будет оставаться прежней.

## 2.2. Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте

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

Мотивация достижения развивается и формируется и за пределами дошкольного возраста, что доказывают в своих исследованиях Н.В. Афанасьева (у детей 9-11 лет), С.С. Занюк (у подростков), М.А. Юферова, М.В. Кондратьева (в юношеском возрасте). Её можно формировать, влияя на мотив достижения, самооценку своих способностей, развивая убеждение в зависимости успеха от затраченных усилий, увеличивая привлекательность, ценность успеха.

Воспитательные усилия – необходимое, но, к сожалению, не достаточное условие для выработки высокой мотивации достижений. Крайне важным фактором оказывается наличие в ближайшем окружении ребенка «моделей» для подражания, которые не только умеют успешно делать свое дело, но и адекватно выражают удовлетворение своей компетентностью или достигнутым качеством работы. Конечно, литературные, телевизионные и кино-герои могут способствовать «присвоению» мотивов достижения, но лучше всего, если здоровый пример стремления к успеху подают ребенку его родители или, в ситуации лишения родительского попечительства, его



воспитатели. Если ребенок видит, что близкие ему взрослые смиряются с ролью неудачников, иногда делая попытки в той или иной степени замаскировать это, возможны как минимум два пути, по которым будет развиваться его мотивация достижения. Либо он усвоит и примет ту же позицию, отказываясь прилагать усилия даже в тех задачах, которые лежат в пределах его возможностей, будет стараться избежать неудачи, не совершить ошибку и сохранить то, что у него уже есть. Либо он зачислит своих наставников в неудачники и в качестве модели выберет другие образцы поведения, и это могут быть сильные агрессивные «супергерои», как часто бывает у подростков группы риска. Так подросток начинает добиваться своего успеха компенсаторным путем, который бывает агрессивным и (или) невротическим. Уровень мотивации достижения относится также к степени трудности той задачи, которую готов взять на себя ребенок. Подростки порой заявляют о готовности решать очень сложные задачи. При этом «завышение цели» у явно неспособных к ее достижению подростков может базироваться на основе убеждения, что их оценят не по реальным результатам, а по заявленным амбициям.

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

Хотя, как уже указывалось, уровень мотивации достижений является сравнительно стабильной характеристикой личности, установлено, что мотивация такого рода актуализируется в ситуациях соперничества,

конкуренции по поводу «отметок», когда значимость эффективной работы очень высока и неудача может повлечь за собой серьезное психологическое наказание. Исследования Д. Мак-Клелланда и Дж. Аткинсона показали, что обострить подобного рода факторы могут такие «формальные» черты поведения педагога, как строгая одежда, неукоснительное соблюдение правил, «экзаменационный» тон голоса. В менее строгой и формальной ситуации, когда заявленная значимость события и планка требований снижаются, уровень эффективности у детей с низкой мотивацией достижений возрастает. Исследователи пришли к выводу, что этому способствуют два основных фактора: снижение страха неудачи и мотив сотрудничества с «мягким и добрым» педагогом. Чтобы все подростки имели возможность ощутить вкус успеха, педагогу необходимо быть особенно чувствительным к особенностям мотивации детей. Это относится как к степени сложности и «вызова» предлагаемых для решения задач, так и к общей атмосфере занятия (ее можно варьировать от строгой, ориентированной на высокую конкуренцию до неформальной и «расслабленной»). Непреложным остается при этом тот факт, что у каждого ребенка есть свой любимый педагог, тот, кто дает ему возможность ощутить свою компетентность и право на успех.

В работах М. Хорнер [214] было впервые рассмотрено и такое парадоксальное явление, как «боязнь успеха». Ребенок может бояться успеха, т.к. высокое достижение приводит к более высоким социальным ожиданиям, а ожидания нужно оправдывать. А если не получится? Возникает тревога оказаться несостоятельным. Ради того чтобы избавиться от этой тревоги, не только подросток, но и взрослый зачастую отказывается даже от вполне разумных амбиций. Одна из социально одобряемых в школе компенсаций неудач – роль отличника. Подросток, не добившийся высоких результатов в общении со сверстниками, подвижных играх, спорте, танцах, начинает усиленно добиваться академических успехов, тем самым добиваясь похвалы со стороны родителей и учителей. По мнению Г. Салливана [146], часто

такие отличники во взрослой жизни оказываются несостоятельными, т.к. в подростковом возрасте они вынуждены были общаться лишь в кругу себе подобных.

А. Маслоу считает, что «мотив напрямую связан с эмоциями. Человек не только эффективнее действует, когда он мотивирован, но и чаще испытывает положительные эмоции, если его деятельность совпадает по направлению с его внутренними побуждениями. Негативные эмоции (раздражение, гнев, грусть, депрессия) сигнализируют о том, что человек «утратил путь», двигается не туда, куда надо» [101, с.131]. Поэтому в любом учреждении или организации, где все строится только на принуждении и контроле, присутствует напряжение, раздражение, тоска, а там, где основой побуждения является мотивация, положительный эмоциональный настрой становится естественным элементом атмосферы развития ребенка.

Можно предположить, что у некоторых подростков, находящихся в неблагоприятных условиях семейного воспитания, а также воспитывающихся вне семьи, развивается, по терминологии, введенной М. Селигманом, «выученная беспомощность» [227]. Это состояние возникает вследствие пережитой субъектом неподконтрольности, нарушения возникают не только в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах. Теория выученной беспомощности базируется на экспериментах, проводимых с животными. Собаки, которые во время эксперимента испытывали боль при каждом движении, позднее, когда им была возвращена возможность избежать наказания током, не возобновляли своих стремлений. Они стали неспособны к поиску. Суть феномена выученной беспомощности в том, что если субъект приходит к выводу, что его действия не влияют на ход событий и не приводят к желаемым результатам, а результаты неподконтрольны, то возникает тройственный дефицит (мотивационный, когнитивный и эмоциональный). Выученная беспомощность, по предположениям L.Abramson, M. Seligman [196], характеризуется обобщенностью и устойчивостью, которые могут зависеть от таких параметров, как локализация причин беспомощности,

стабильность, глобальность атрибуции. Х. Хекхаузен выделяет индивидуальные особенности, которые способствуют возникновению и переживанию выученной беспомощности: внешний локус контроля, объяснение неудачи недостатком способностей, низкая самооценка.

Подросток – наиболее чувствительный индикатор перемен, происходящих в нашем обществе. Социальная ситуация развития в настоящее время обостряет реально существующее противоречие между возникающим чувством взрослости и ответственностью за результат, за сделанный выбор. Исследования, проведенные нами в течение двух лет в летнем реабилитационном лагере для подростков, состоящих на учете КДН, выявили у подростков девиантного и делинквентного типов поведения склонность к экстернальному типу контроля, субъективно-значимым для них является только самопроявление в эмоционально-положительных ситуациях [27]. Ответственность за негативные события в их жизни они приписывают другим людям. Важнейшим результатом пребывания в лагере, который проводился как водный поход по Ветлуге, стала способность подростков брать на себя ответственность за те неудачи, в которых их компетентность была снижена. Обратная связь по поводу их неумения была настолько явной: в виде задержек в пути, промокшей одежды и так далее, что они не могли её проигнорировать. Одним из главных принципов коррекционной работы мы считаем поддержку и развитие самостоятельности и активности подростков.

Мотивация достижения успехов продолжает качественно изменяться в зависимости от возраста ребенка, от окружающих его людей, от тех видов деятельности и сфер общения, которые ценятся в социальном окружении ребенка и которые ему действительно доступны, в которых он может добиться реальных успехов. Если у младшего подростка (9-12 лет) происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, то у средних и старших подростков (13-14 и 15-17 лет) появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения.

Оптимизация социальной ситуации развития подростков во многом связана с мотивационным компонентом личности. Каков уровень мотивации достижения успеха современного подростка? В исследовательском эксперименте участвовали 147 подростков, учащихся 7-11 классов школ Нижегородской области. Как показал качественный анализ средних данных, полученных в ходе эксперимента, большинство показателей обнаруживается в интервале средних значений, в интервале ниже нормы находится индекс суммарной мотивации достижения.

Но у определенной группы подростков большинство показателей оказались ниже нормы. Эти подростки отличаются от сверстников по своим психологическим характеристикам в связи с тем, что воспитываются вне семьи. Для многих подростков, лишенных родительского попечительства, характерно иждивенчество, негативизм, лень, неуверенность в собственных силах, что можно считать закономерным следствием материнской депривации, недостатком близких значимых отношений со взрослыми людьми. Эти личностные проблемы лишенных родительского попечительства подростков связаны с неразвитой структурой мотивов: мотивы слабо дифференцированы, слабо осознаются и принимаются. Воспитываемым в детском доме подросткам с нормальным интеллектуальным уровнем особенно трудно выделить из глобального понятия «возможности» представления о собственных способностях, сложно самостоятельно планировать свой дальнейший жизненный путь. Им необходимо найти свое место в непростой, даже жесткой среде, опираясь на свои собственные достижения, поэтому они должны приобрести опыт принятия собственных решений в значимом для себя и важном для других деле.

Можно ли сформировать у подростков мотивацию достижения успеха? Если это удастся в наиболее сложной группе подростков, обладающих самыми низкими показателями, то можно с уверенностью прогнозировать успешность формирования мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. В экспериментальной проверке данного предположения

участвовали воспитанники детских домов Нижегородской области в возрасте 13-17 лет, контрольную выборку составили подростки средней школы, чья социализация протекала в семьях [25]. Сравнимые выборки до начала эксперимента не различаются по возрасту, полу, успеваемости, видам деятельности, образованию. Это учащиеся 7-11 классов школ Нижегородской области, главное и существенное различие между выборками – это условия воспитания в семье или вне семьи. В качестве инструмента диагностики был выбран тест «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М.Эткинда, тематический апперцепционный тест (ТАТ) Х. Хекхаузена, а также методика диагностики личности на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач Т.Элерса.

Количественный анализ полученных результатов обнаруживает статистически значимые различия между двумя группами подростков по четырем показателям: показателю достижения успеха теста Элерса, где среднее значение у выборки воспитывающихся в семье подростков ( $M=20,8$ ) превышает среднее значение у выборки воспитывающихся вне семьи ( $M=18$ ) на статистически значимом уровне  $p<0,05$ , и по трем показателям интернальности – общей, интернальности в области достижений и интернальности в области неудач на статистически значимом уровне  $p<0,01$ . Подростки из группы лишенных родительского попечительства более склонны выбирать экстернальную позицию в объяснении своих собственных достижений ( $M=5,56$ ), чем воспитывающиеся в семьях подростки ( $M=6,55$ ), они привыкли ориентироваться не на собственные силы в деятельности, а верить в случай, в судьбу, которая приносит успех вне зависимости от прикладываемых усилий, т.е. демонстрируют нарушение структуры деятельности по достижению собственных целей. Подростки, воспитывающиеся в семье, обладают более высоким показателем интернальности в области неудач ( $M=5,68$ ), чем подростки второй выборки ( $M = 4,76$ ), тем самым демонстрируя большую способность брать на себя

ответственность за неудачи и при этом корректировать собственную деятельность, уточнять цели, расширять ориентировочную основу деятельности, более точно планировать и более четко осуществлять контроль на каждом этапе деятельности по достижению поставленной цели.

Полученные нами результаты в целом согласуются с целым рядом исследований (Божович Л.И., Фельдштейн Д.И., Дубровина И.Д., Прихожан А.М., В.С. Мухина, Собкин В.С., Кузнецова Н.И., Корнилова Т.В., Обухова Л.Ф. и др.), указывающих на то, что деформации в процессе социализации к подростковому возрасту приводят к различным изменениям в личностной, потребностно - мотивационной, эмоциональной сферах. Экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства, лежит в основе неполноценной структуры их деятельности, начиная с этапов целеполагания и завершая этапами контроля. Неполное осуществление ориентировочной основы деятельности не позволит четко и правильно выбрать стратегию деятельности (планирование) и способы достижения этих целей. В свою очередь неумение планировать последовательность действий для достижения цели выражается как ситуативный характер достижения целей и приводит вновь к экстернальности как в области достижений, так и в области неудач. Недостаточное осознание влияния самого субъекта на результат его деятельности и неумение осуществлять контроль на всех её этапах, а также своевременно осуществлять коррекцию по результатам этого контроля является еще одним основанием ситуативности в достижении поставленных подростком целей.

### **2.3. Возрастные и индивидуальные особенности мотивации подростков, лишенных родительского попечительства**

Возрастные и индивидуальные особенности подростков-сирот зависят от особенностей их социализации и воздействия депривационных факторов. Наиболее емко причину отклонений личностного развития детей, лишенных родительского попечительства, характеризует понятие материнской депривации. Депривация (от лат. *deprivatio* - лишение) - психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения его основных психических потребностей. А.М.Прихожан, Н.Н. Толстых подчеркивают, что все виды депривации в жизни существуют в тесном переплетении: «Особенно трудно понять, как действуют отдельные депривационные факторы в детском возрасте, когда они накладываются на процесс развития, включающий в себя и физический рост, и созревание нервной системы, формирование психики. Тем более это трудно в условиях воспитания в детском учреждении, когда сенсорная, двигательная, социальная депривация сопряжены или даже являются следствием материнской депривации...» [132, с.53].

В литературе описано депривирующее влияние сепарации ребенка с матерью, даже относительно недолгое. Обычно после возвращения в семью последствия депривации постепенно проходят. Однако в случае разлуки с матерью свыше 5-6 месяцев изменения оказываются необратимыми. Ребенок, который лишился матери, развивается по невротическому типу, когда на передний план выступают разного рода защитные механизмы. Есть два возможные пути преодоления ребенком сложившейся ситуации, ее внутренней переработки: отделение от семьи ребенок воспринимает как наказание за то, что он плохой, теряет самоуважение, постоянно испытывает чувство вины, и это становится основной характеристикой его личности. Это первый путь. Возможен второй вариант внутренней переработки, когда ребенок признает, что во всем виновата семья, родители. Внутреннее



состояние такого ребенка – смесь злости, обиды и любви к родителям, что ведет к субъективному разрыву с семьей, повышению агрессивности ребенка. У ребенка не формируется базовое доверие к миру. Отсутствие базового доверия накладывает отпечаток на всю жизнь человека, на его социализацию.

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества. Детское развитие есть процесс постепенной социализации. Социализацию можно рассматривать как процесс адаптации к социальной среде, процесс перехода от эгоцентрической позиции к объективной. Современные исследования выделяют факторы деформации данного процесса, нарушения отдельных его сторон вследствие нарушений личностного развития воспитанников интернатных учреждений. Эти явления, затрудняющие социализацию, приводят к десоциализации личности, воспитывающейся вне семьи. Кроме того, высокая мобильность социализации в современных изменчивых социально – экономических условиях приводит к ресоциализации, т.е. неспособности личности адаптироваться к новым условиям в ситуации постоянной смены устаревших ценностей. По данным Н.П. Ивановой, И.А. Бобылевой, О.В. Заводилкиной (1999), в числе факторов, затрудняющих социализацию детей-сирот, выделяются:

- социальный статус воспитанника детского дома (взрослые называют его государственным ребенком, сам ребенок – «я ничей»);
- значительные отклонения в состоянии здоровья и психическом развитии (у 70-80 % детей задержка психического развития);
- дефицит общения со взрослыми;
- отсутствие практических навыков;
- ограничение сфер деятельности и реализации усвоенного социального опыта;
- общение со сверстниками чаще всего в ситуации вынужденности;
- постоянное эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию;

- регламентация деятельности жестким планом воспитателя;
- ограничение личностного выбора;
- подавление самостоятельности, инициативы;
- нарушения саморегуляции личности, внутреннего самоконтроля и др.

[69, с.26].

Чтобы наиболее полно и объективно осветить актуальную ситуацию развития подростков, воспитывающихся в детском доме, мы проанализировали возрастные психологические особенности этой категории подростков, связанные с проявлением основных личностных компонентов – интеллектуального, эмоционально-волевого, мотивационного. Анализ психологических характеристик воспитанников Варнавинского, Пошатовского, Дзержинского детских домов проводился с помощью следующих методик: САН (Самочувствие. Активность. Настроение.), теста тревожности Г. Айзенка, шкалы приспособленности Роджерса – Даймонд, теста интеллекта Д. Векслера, структуры интеллекта Р. Амтхауера, креативности М. Торренса, социального интеллекта Д. Гилфорда. Для диагностики мотивационной сферы применялись тест «Уровень субъективного контроля» Д. Роттера, тест «Мотивация достижения» и «Избегание неудачи» Т. Элерса, тематический апперцепционный тест Х. Хекхаузена, методика исследования уровня притязаний - моторная проба Шварцландера, тест «Ценностные ориентации» М. Рокича. С помощью этих методик мы выявили возрастные особенности, проявляющиеся в эмоциональной, интеллектуальной, мотивационной сфере. Подростки были разбиты на три возрастные группы, диагностические данные кратко представлены в табл. 1.

**Показатели возрастных психологических особенностей подростков,  
лишенных родительского попечительства**

Сферы диагностики	Результаты диагностики		
	младшая группа (11-12 лет) – 32 человека	средняя группа (13-14 лет) - 33 человека	старшая группа (15-16 лет) – 32 человека
Эмоциональная сфера	<p>Настроение плохое, грустное, безрадостное - 90%. Высокая личностная тревожность - 50%.</p> <p>По шкале приспособленности Роджерса - Даймонд у 60% неадекватно заниженные представления о себе, у 40% неадекватно завышенные.</p>	<p>Сниженный эмоциональный фон - 80%. Высокая личностная тревожность - 47%, низкая реактивная тревожность - 80%. 47% - неадекватно заниженные представления о себе, 27% - неадекватно завышенные, 26% соответствуют норме.</p>	<p>Неустойчивое настроение - 100%. Умеренно выраженная личностная тревожность - 65%. Реактивная тревожность у 80% низкая. Неадекватно заниженные представления о себе у 33%, у 23% неадекватно завышенные, у 44% показатели укладываются в норму.</p>
Интеллектуальная сфера	<p>У 90% показатели вербального интеллекта ниже нормы, невербальный интеллект у 80% в норме. Уровень социального интеллекта на уровне нижней границы нормы и ниже нормы у 70%. Беглость, гибкость мышления на низком и среднем уровне, высокие показатели: по оригинальности у 18%, разработанности у 10%</p>	<p>У 80% показатели вербального интеллекта ниже нормы, у 64% невербальный интеллект в норме. Уровень социального интеллекта у 64% на уровне нижней границы нормы и ниже нормы. Беглость и гибкость мышления на низком и среднем уровне, у 18% высокая разработанность мышления.</p>	<p>Вербальный интеллект -77% ниже нормы, 90 % невербальный соответствует норме. Уровень социального интеллекта у 57% на уровне нижней границы нормы и ниже нормы. Беглость и гибкость мышления на среднем уровне, у 25% высокая разработанность мышления.</p>
Мотивационная сфера	<p>Показатели общей интернальности 24 балла, интернальность в области достижений 6,6 балла, в области неудач 6,5 балла. Уровень мотивации достижения успеха: средний у 70%, умеренно высокий у 10%, низкий - 20%. Уровень мотивации к избеганию неудачи: высокий у 30%, средний -50%, низкий - 20%. Уровень притязаний у 90% подростков неадекватный, завышенный или заниженный, средний уровень у 10% . Ценностные ориентации: счастливая семейная жизнь - 77%, материально обеспеченная жизнь - 68%. На последних местах в списке оказались самостоятельность и познание.</p>	<p>Показатели общей интернальности 26 баллов, интернальность в области достижений 8 баллов, в области неудач 7 баллов. Уровень мотивации достижения успеха: слишком высокий у 27%, средний уровень - 73%. Уровень мотивации к избеганию неудачи: высокий у 36%, средний - 44%, низкий - 10%. Уровень притязаний у 80% подростков неадекватный, завышенный или заниженный, средний уровень у 20%. Ценностные ориентации: счастливая семейная жизнь - 81%, материально обеспеченная жизнь - 77%. На последних местах в списке оказались любовь, познание и самостоятельность.</p>	<p>Показатели общей интернальности 28 баллов, интернальность в области достижений - 7, в области неудач - 6,5 балла. Уровень мотивации достижения успеха: слишком высокий - 22%, средний -66%, низкий - 12%. Уровень мотивации к избеганию неудачи: высокий у 44%, средний - 44%, низкий - 12%. Уровень притязаний у 77% подростков неадекватный, завышенный или заниженный, средний уровень у 23%. Ценностные ориентации: счастливая семейная жизнь - 90%,здоровье-80%, материально обеспеченная жизнь - 65%. 100% отвергают любовь, познание и самостоятельность.</p>

Анализ табл. 1 показывает, что в процессе жизнедеятельности у подростков, лишенных родительского попечительства, происходят возрастные изменения в интеллектуальной, эмоциональной сфере, в мотивационной сфере качественные изменения менее выражены. Рассмотрим причины этого явления.

В психологической литературе (С.С. Занюк, Н.В.Афанасьева, М.В.Кондратьева) отмечено, что мотивация подростков, в т.ч. и мотивация достижения успеха, имеет возрастные особенности. Мотивация достижения успеха, заложенная в дошкольном возрасте родителями и окружением ребенка, продолжает формироваться в зависимости от возраста, социального окружения ребенка, от ценимых в этом окружении видов деятельности и сфер общения, которые доступны ребенку. У младшего подростка (11-12 лет) происходит становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, он учится объяснять свои достижения уровнем способностей или количеством приложенных усилий; у средних и старших подростков (12-14 и 15-16 лет) появляется способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения; в 15-16 лет у них появляется представление о некоторых собственных способностях и своем дальнейшем жизненном пути. Но в условиях лишения родительского попечительства мотивационная сфера у подростков формируется неправильно, ущербно или недостаточно.

В мотивационной сфере подростков в рассматриваемых возрастных подгруппах не проявляются значительные качественные изменения. Показатели общей интернальности у младшей группы подростков 11-12 лет - 24 балла, средней группы (13-14 лет) - 26 баллов, старшей группы (15-16 лет) - 28 баллов. Интернальность в области достижений у младших подростков - 6,6 балла, средних - 8 баллов, старших - 7 баллов. Интернальность в области неудач у младших подростков в среднем - 6,5 балла, у группы подростков 13-14 лет - 7 баллов, у подростков старшей группы - 6,5 балла. Индивидуальные показатели внутри подгрупп имеют значительный разброс, особенно у младшей и старшей подгруппы, что в итоге приводит к

усредненному результату. Можно сказать, что в этих данных в полной мере отразились присущие подростковому возрасту нестабильность, неуравновешенность, эмоциональные порывы от отчаяния до безмятежной уверенности в собственном всемогуществе.

Ситуации, изображенные на картинках ТАТ, у всех возрастных категорий подростков вызывает почти одинаковое непонимание, изображенные на картинках люди не воспринимаются подростками как действующие, стремящиеся к какой-то цели. Можно предположить, что мотивы поведения и деятельности подростков в основном детерминируются сиюминутными потребностями, они не могут подчинять свое поведение масштабным и долгосрочным целям. Объясняется это тем, что дети не видят временную перспективу своего развития, они не верят в свое позитивное развитие в жизненной перспективе. Бодрые позитивные заявления взрослых о будущем вызывают недоверие, отторжение, зато негатив воспринимается практически без критики: «Да, сяду в тюрьму. Сопьюсь, как мой отец». Шокирующие слова в беседе произнес 14-летний подросток К.: «Ну и пусть меня выгонят из школы. Я скорее попаду в тюрьму, там меня будут унижать, и я быстрее умру». Младшие подростки не склонны объяснять свои достижения уровнем способностей или количеством приложенных усилий, т.к. локус контроля у них преимущественно экстернальный, поэтому в среднем подростковом возрасте (13-14) не определяется тип атрибуции успехов и неудач, а у старших подростков (15-16 лет) не развивается способность взвешивать внешние и внутренние обстоятельства и принимать осознанные решения.

При обсуждении вопросов о том, что должен делать человек, чтобы быть успешным, даже старшие подростки из детского дома способны лишь формально перечислить принятые в обществе признаки успешности, которые, однако, у них самих на практике отсутствуют. Главная особенность планов детей-сирот на будущее заключается в том, что они не видят способов их достижения, не могут описать этапы приближения к желаемой цели. Все, что

хотят воспитывающиеся вне семьи подростки, должно появиться у них само собой, без какой-либо деятельности с их стороны. Для некоторых девочек характерен уход в фантазии о счастливом будущем – отождествление себя с героинями сериалов: я буду жить в таком хорошем доме, я выйду замуж за богатого. Большинство подростков, даже в положительных фантазиях, не видят самих себя источником этих положительных событий. Трудно от них услышать «я смогу, я сделаю». Ответственности за события воспитанники детского дома обычно избегают.

Анализируя развитие учебной, трудовой деятельности подростков, лишенных родительского попечительства, следует отметить недостаточную способность к её планированию, неумение предвидеть её промежуточные результаты до возникновения конечного. Они способны самостоятельно выполнять лишь отдельные поручения или помогать другим в рамках их деятельности. Если подростку поручается самостоятельное дело, он не в состоянии закончить его без постоянной поддержки взрослых. Если деятельность требует организации сотрудничества с другими детьми, то при столкновении с отказом («они не хотят») подростку легче отказаться от того, чем он собирался заниматься, чем предпринять усилия для того, чтобы договориться с другими и решить задачу. Обстановка в детском доме, интернате обычно бывает наиболее комфортной для детей с мотивацией избегания неудачи, позволяя им добиваться успехов и раскрывать свои потенциальные возможности. Однако проблема усложняется при переходе во взрослую жизнь, в которой найти комфортную обстановку становится все труднее.

Интерес к учебной деятельности не проявляется у большинства подростков, лишенных родительского попечительства, учебная деятельность не становится самостоятельной и ведущей среди других видов деятельности, воспринимается как навязанная извне. Отметки не играют мотивирующей роли, не стимулируют формирование способности приобретать новые знания и умения, и получение знаний, умений не включается подростками в

дальнейшие жизненные планы. Они стремятся к тому, чтобы получить сейчас некоторые удовольствия (сладости, обновки, сигареты, выпивку, простые развлечения типа аттракционов, дискотек). Деньги на это добываются попрошайничеством, мелкими подработками, иногда проституцией, распространенным является мелкое воровство, чаще всего у «своих» (товарищей по детскому дому, одноклассников, педагогов и т.д.). У детей – сирот, особенно у подростков, наблюдается дефицит искренних эмоциональных отношений со взрослыми и сверстниками, который они сами и поддерживают в связи с особенностями их личностного развития. Проявляется это в поверхностности контактов, привязанности нестойкие, ситуативные, негативные реакции быстро вспыхивают и быстро затухают. Однако затухание негатива основано не на способности прощать, договариваться, учитывать взаимные интересы, организовывать совместную деятельность, а на необходимости вынужденного непрерывного общения. В работе авторского коллектива (Щелина Т.М. и др.) отмечается следующее: когда детей просили рассказать о ситуациях, в которых они испытывают радость, они перечисляли самые примитивные способы достижения радости типа покупки обновки, угощения чем-то вкусным, развлечения вроде поездок куда-то, аттракционов и т.д. «Практически ни в одном из рассказов детей-сирот не выявлялась радость в связи с каким-либо достижением, осознанием собственного развития; при расспросах же на эту тему оказывалось, что она для них либо не актуальна, либо не понимается детьми» [185,с.11].

Однако при кропотливой индивидуальной психологической работе дети, лишенные родительского попечительства, проявляют заложенный природой потенциал, неповторимые особенности личности. Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью подростка и средой, в которой он находится. Анализ индивидуальных различий в мотивации достижения представляется и необходимым, и обладающим большими объяснительными возможностями. Суть индивидуального подхода заключается в том, чтобы активизировать

именно истинные мотивы, т.е. то, что существует внутри человека, те мотивы, которые у данного человека уже есть. Одного ребенка для создания и поддержания мотивации необходимо подбадривать и хвалить, предоставляя максимум самостоятельности, другого больше контролировать, но всем необходимо постоянное внимание и анализ их действий. Каждого человека, которого мы пытаемся мотивировать, нужно изучать. Правильный, эффективный, точный подход в мотивировании обеспечивает индивидуальное изучение личности каждого подростка. Для кого-то ведущим окажется мотив честолюбия, для другого - независимости, для третьего - мотив познания и причастности к группе. В индивидуальных характеристиках отражаются как общие для всех подростков, воспитывающихся без попечения родителей, тенденции и проблемы, так и присущие каждому ребенку уникальные особенности, на которые можно опираться в психокоррекционной работе. Поэтому очень важно показать индивидуальные особенности подростков в каждой возрастной группе (11-12, 13-14, 15-16 лет).

**Жора Л., 11 л.** У мальчика выраженная леворукость. Способный, но учится неровно. Очень упрям, с позиции силы заставить его что-то делать невозможно. По тесту креативности Торренса у Жоры высокая разработанность (способность к изобретательской, конструкторской деятельности). Богатое воображение, прекрасно рисует, в его рисунках выражается трагическое мироощущение: детально выписанные чудовища, оружие, текущая кровь. Эти изображения мальчик обычно видит во сне. В речи проявляет способность к обобщению и абстрагированию. Заявляет высокую мотивацию достижения, но прекращает попытки достичь успеха после первой неудачи, не верит в то, что его собственные усилия могут привести к успеху.

**Ваня К., 12 л.** Мальчик в ситуации многолетнего стресса (трагической утраты матери). В классе не успевает, медлителен, рассеян в учебной деятельности. Выглядит подавленным в связи с неуспехом в учебе, все, что



связано со школой, вызывает тревогу и избегается. Вербальный интеллект плохо развит, очень мал словарный запас, низкий уровень владения словом, способность к обобщению. В общественно-полезном труде очень ловок, услужлив, охотно и быстро выполняет бытовые поручения. Любит природу, животных. Нереалистически низкий уровень притязаний, не верит в собственные силы. Для выполнения теста Хекхаузена понадобилась индивидуальная работа и стимулирование в процессе выполнения, мотивация избегания неудачи ярко выражена.

**Алена К., 13 л.** - энергичная, лидер по характеру, в учебной деятельности успехи на среднем уровне. Ярко проявляются черты эпилептоидной акцентуации: упрямство, навязчивая доминантность, склонность к дисфории и аффективная взрывчатость. С трудом переключается с одного типа деятельности на другой, того, что не получается сразу, стремится избегать. Способна выдвигать оригинальные идеи, отличные от общеизвестных. Тест Элерса выявляет высокую мотивацию достижения, тест Роттера - средний уровень общей интернальности и высокий уровень интернальности в области достижений. Однако тест Хекхаузена выявляет отсутствие связи между собственными усилиями и результатом.

**Катя П., 14 л.** - очень старательная, хорошо учится, но эмоциональный фон снижен, очень редко бывает оживленной, веселой. По характеру конформна, проявляет тревожность, долго переживает обиды. Стремится к освоению таких форм рукоделия, как вязание, плетение макраме, изготовление игрушек и т.п., но при их изготовлении стремится воспроизвести образец, подчеркивает их утилитарный характер, никогда не пытается проявить собственное творчество. Тест Элерса выявляет преимущественно мотивацию избегания неудачи, локус-контроль – среднюю общую интернальность и низкую интернальность в области достижений, в проективном тесте Хекхаузена выясняется, что деятельность очень слабо

связывается с результатом, преобладает мотивация избегания неудачи, социальная желательность поведения.

**Даша Б., 15 л.**, слабо учится в школе, не прилагает усилий к тому, чтобы освоить даже несложный учебный материал. В речи проявляется бедность словарного запаса, низкая культурная осведомленность. Даша стремится не к хорошей учебе, не к освоению каких-то полезных навыков, а к налаживанию и поддержанию межличностных контактов, к тому, чтобы найти свое место в общении с другими людьми. Однако Даша при этом проявляет демонстративность, упрямство, порой навязчивость и доминантность. Она испытывает трудности в понимании и прогнозировании поведения других людей, не улавливает изменение смысла ситуации. Проявляет любопытство и заинтересованность в новых людях, во всем новом, но остается пассивной и с трудом перестраивается на новый вид деятельности. Умеренно выраженный уровень притязаний. Заявляет среднюю мотивацию достижения по Элерсу, интернальность средняя, в проективной методике на мотивацию достижения выявилось инфантильное восприятие рисунков, бытовые, примитивные их интерпретации.

**Алексей К., 16 л.**, учится в основном на отлично, хорошо развита речь, легко обобщает и абстрагирует понятия, старательный. Надеется поступить в университет, что для него станет избавлением от детского дома, которого он стыдится. Большинство подростков в какой-то момент начинают остро и даже болезненно воспринимать свое отличие от «домашних» детей. Алексей старается скрыть перед новыми людьми, когда это возможно, что он из детского дома, избегает участия в групповых представлениях, выступлениях воспитанников за его пределами. При столкновении с несправедливостью не пытается бороться даже тогда, когда для него это важно, смиряется: «Так мне и надо». Особенно ярко у него проявляется синдром отчуждения желаний. При тестировании проявляется мотивация избегания неудачи, высокая общая интернальность, тест Хекхаузена выявляет социальную желательность поведения, ярко выраженные аспекты избегания.

Можно предположить, что специфические проблемы детей – сирот лежат не в наследственности или физической среде, напротив, они во многом формируются под воздействием той социальной среды, к которой они в данный момент принадлежат. Они воспроизводят то поведение, которое от них ожидается (эффект самореализующегося пророчества). Слишком часто «...ребенок выглядит как объект работы психолога, а не как субъект своей учебной и доступной ему общественной деятельности» [18,с.103]. Чтобы усилить внутренний локус контроля воспитанников, необходимо организовывать совместную с педагогами деятельность, а также стремиться поддержать самооценку воспитанников. Рекомендации по формированию у подростков культуры управления собой в системе отношений с другими людьми теоретически довольно просты. Педагог должен помогать подросткам ставить перед собой цели и достигать их, формируя тем самым мотив потребности в достижении. Подростки нуждаются в похвале и одобрении, с одной стороны, педагогу нужно всячески поддерживать их, а с другой стороны, стараться научить таких подростков меньше зависеть от мнения окружающих. Для успехов в деятельности нужно ориентировать мальчиков на конечный результат, который для них будет очень важным и значимым, девочек нужно поддерживать и одобрять, так как для них эмоционально значимо, кто их оценивает и как, а также какое они произвели впечатление. Н.Л.М. Негманс выделяет общие характеристики той атмосферы, которая способствует выработке мотивации достижений подростков [212]. Во-первых, чаще предлагать детям неспецифическую помощь, такую, как похвала, поощрение, предложение при сравнительно меньшей конкретной помощи, когда взрослые делают за ребенка всю работу или ее часть. Во-вторых, не оставлять без внимания выполнение конкретной, даже незначительной задачи, комментировать ее результат, во всяком случае - замечать его. В таком случае дети сами сопротивляются оказанию прямой помощи. В-третьих, обстановка дружелюбия, тепла, эмпатии и полноценного общения способствует формированию у ребенка таких важных для

последующей жизни качеств, как чувство собственной значимости, реализм, настойчивость и ответственность.

В отсутствии родителей большая ответственность за формирование личностных качеств ложится на педагогов. Обычно они дают таким детям мало позитивных подкреплений. Акцент на неудачах, сбоях и провалах ребенка порождает атмосферу страха, боязнь наказания за последующие ошибки или приучает к их неизбежности и неадекватному снижению ожиданий («да нам хоть бы на троечку, и то хорошо»). При этом излишняя строгость окружающих взрослых порождает у ребенка склонность к хронической тревоге и «комплексу неполноценности», и наоборот, излишняя мягкость способствует усилению тенденции уклоняться от ответственности, «социальной зависимости». И то и другое ослабляет личность ребенка и снижает шансы на успех во взрослой жизни.

Психотерапевт А. Кларк считает, что «организм учится каждый раз заново выстраивать (soft-assemble) адаптивное поведение, отвечая на требования локальных условий среды и опираясь на внутреннюю динамику. При этом психика, телесный организм и мир возникают вместе и проявляют себя как равноправные партнеры в конструировании поведения» [204,с.45]. Создание «гибких и в то же время императивных» отношений с окружающим миром может помочь развить и сформировать адаптивную мотивацию.

Итак, в интеллектуальной, эмоциональной сфере подростков, лишенных родительского попечительства, отмечаются более выраженные возрастные изменения, чем в мотивационной сфере. При рассмотрении индивидуальных особенностей подростков, воспитывающихся вне семьи, мы обнаружили как общие для всех подростков, воспитывающихся без попечения родителей, тенденции и проблемы, так и присущие каждому ребенку уникальные особенности, на которые можно опираться в психокоррекционной работе. Развивающая работа прежде всего предоставляет ребенку возможности для изменения, считая его не объектом воздействия, а субъектом самоизменений. Основная задача коррекции – это

исправление отклонений в психическом развитии (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном поведенческом, волевом) на основе создания оптимальных психологических условий для развития творческого потенциала каждой личности.

#### **2.4. Уровни сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.**

Для развития мотивации достижения подростков, лишенных родительского попечительства, важно знать не только их возрастные и индивидуальные особенности, но и уровни сформированности у них мотивации достижения. С целью оценки исходного уровня сформированности мотивации достижения подростков, воспитывающихся в ситуации лишения родительского попечительства, нами было проведено констатирующее экспериментальное исследование. В январе 2004 года в эксперименте приняли участие 97 подростков из Пошатовского детского дома Арзамасского района, Арзамасского центра социальной помощи семье и детям, Дзержинского детского дома, Варнавинского детского дома Нижегородской области. Это учащиеся 6-11 классов, 48 девочек, 49 мальчиков, с разным уровнем успеваемости – от хорошей до слабой успеваемости и периодически неуспевающие по отдельным предметам.

В констатирующем эксперименте мы использовали две группы оценок для выявления уровня сформированности мотивации достижения успеха. Первая группа оценок была сформирована на основе наблюдений педагогов, вторая группа оценок определялась с помощью диагностических методик: теста субъективного контроля Дж. Роттера в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М.Эткинда, методики диагностики личности на мотивацию к успеху и методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т.Элерса, тематического апперцепционного теста (ТАТ) Х.Хекхаузена.

Для характеристики уровня сформированности мы использовали эмпирические (экспериментальные) критерии. В психолого-педагогической литературе нам не удалось обнаружить критериев мотивации достижения успеха, поэтому они были разработаны нами исходя из задач нашего исследования и описаны в соответствии со следующими категориями: потребность достижения успеха, ожидание успеха, инструментальная деятельность для достижения успеха, позитивное эмоциональное состояние вследствие успеха и др. В качестве основных можно выделить четыре критерия оценки сформированности мотивации достижения успеха, каждый критерий раскрыт через набор следующих показателей:

1. Наличие знаний о мотивации достижения успеха и практическое использование воспитанниками приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях; можно выделить следующие показатели данного критерия:

- знания о необходимости постановки цели, необходимости активной деятельности, направленной на ее достижение;
- знания о поддержании позитивного эмоционального состояния, об оказании эмоциональной поддержки товарищам.

2. Самостоятельное поведение воспитанников в соответствии с усвоенным мотивом достижения; можно выделить следующие показатели данного критерия:

- выбор задач, средних или немного выше среднего по степени сложности и избегание легких и очень сложных целей;
- при возможности выбора стремление решать самостоятельно, принимая на себя личную ответственность за успех дела;
- отсутствие выраженного стремления понравиться окружающим;
- стремление сделать лучше, чем делал раньше или лучше, чем другие;
- предпочтение ситуаций с обратной связью.

3. Более развитый уровень самосознания:

- самоанализ и самонаблюдение, умение перед началом деятельности спланировать ее – воспроизвести состав действий и операций, их последовательность, определить субъективные трудности и умение изменять состав действий в соответствии с изменившимися условиями деятельности;

- стремление к самопознанию;

- стремление к самореализации и самоактуализации;

4. Контактность и уровень взаимоотношений с воспитателями, учителями, сверстниками, показателями данного критерия являются:

- готовность воспитанников осуществлять сотрудничество со сверстниками при групповых и коллективных формах организации воспитательной и учебной деятельности;

- желание оказать поддержку и посильную помощь товарищам;

- проявление инициативы при решении вопросов, затрагивающих интересы товарищей;

- умение ориентироваться в новой ситуации, принимать самостоятельные решения;

- адекватная реакция на критику;

- готовность принять участие в организации тех или иных мероприятий в детском доме, в классе, в школе.

Оценивали воспитанников педагоги, непосредственно связанные с ними в повседневной жизни. Им было предложено оценить поведение подростков по десятибалльной шкале в соответствии с выявленными нами критериями. Итоговая оценка уровня сформированности мотивации достижения успеха определяется как среднее арифметическое значение (частное от деления суммы оценок-баллов на количество оценивающих) по выделенным нами шестнадцати показателям:

1. наличие знаний о необходимости постановки цели, необходимости активной деятельности, направленной на ее достижение –2;

2. наличие знаний о поддержании позитивного эмоционального состояния, об оказании эмоциональной поддержки товарищам – 2;

3. выбор задач, средних или немного выше среднего по степени сложности – 2;
4. стремление решать самостоятельно, принимая на себя личную ответственность за успех дела – 2;
5. отсутствие выраженного стремления понравиться окружающим – 5;
6. стремление сделать лучше, чем делал раньше или лучше, чем другие – 4;
7. предпочтение ситуаций с обратной связью – 3;
8. самоанализ и самонаблюдение, умение перед началом деятельности спланировать ее – 4;
9. стремление к самопознанию – 4;
10. стремление к самореализации и самоактуализации – 4;
11. готовность осуществлять сотрудничество сверстниками при групповых и коллективных формах организации воспитательной и учебной деятельности – 3;
12. желание оказать поддержку и посильную помощь товарищам – 4;
13. проявление инициативы при решении вопросов, затрагивающих интересы товарищей – 4;
14. умение ориентироваться в новой ситуации, принимать самостоятельные решения – 3;
15. адекватная реакция на критику – 2;
16. готовность принять участие в организации тех или иных мероприятий в детском доме, в классе, в школе – 4.

Средний балл по всем показателям составил **3,4**, т.е. наблюдения участников педагогического процесса свидетельствуют о низкой сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.

Получив данные наблюдений, мы перешли к основному этапу – диагностическому. Нам важно было определить, насколько подростки, воспитывающиеся вне семьи, способны брать на себя ответственность за



события своей жизни, поэтому нами использовался тест субъективного контроля. Автор методики Дж. Роттер утверждал, что наблюдается серьезное различие в психологии людей, зависящее от того, на кого человек возлагает ответственность за происходящие в его жизни события. Если ответственность за результат своих действий он возлагает, прежде всего, на самого себя, то он принадлежит к группе лиц с интернальным (внутренним) локусом контроля (т.е. рычаги контроля и ответственности за поведение помещены «внутри» личности). С другой стороны, Дж. Роттер выяснил, что существует группа испытуемых, которым свойственно любые результаты собственного поведения считать делом рук судьбы, случая или расположения (нерасположения) начальства; ответственность за свои поступки они возлагают на некие внешние факторы, находящиеся за пределами их собственного тела и души. Таких людей можно отнести к группе лиц с экстернальным (внешним) локусом контроля.

В первом случае человек объясняет значимые для него события как результат своей собственной деятельности. Во втором – считает такие события результатом деятельности чуждых его личности сил. Дж. Роттер доказал, что «локус контроля» универсален по отношению к любым ситуациям, с которыми сталкивается человек. В том случае, когда причины полученного результата деятельности, совершенных действий человек видит в основном во внешних факторах, говорят о внешнем локусе контроля и экстернальности, а если во внутренних – напротив, говорят о внутреннем локусе контроля и интернальности.

Нами использовался тест субъективного контроля Роттера в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М.Эткинда [10], который позволяет определить не только уровень общей интернальности – экстернальности, но выявить интернальность в области достижений и неудач, при этом мы не фиксировали интернальность в производственных, межличностных и семейных отношениях и в области здоровья. Интерналы считают, что только они сами ответственны за свои поражения и успехи, все

зависит от собственных усилий и компетентности, экстерналы, напротив, причину побед и неудач видят в случайно сложившихся обстоятельствах, во влиянии других людей. Высокая экстернальность может являться серьезным препятствием формированию мотивации достижения успеха, т.к. экстернал субъективно проецирует достижения на внешний мир, не видя себя причиной и источником своих достижений. В отечественных исследованиях данный опросник активно используется для работы с испытуемыми подросткового возраста.

Для характеристики уровня сформированности нам важно было выяснить, как сами подростки оценивают свое стремление к успеху или к избеганию неудачи, поэтому мы использовали тесты Т.Элерса «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» [130, с.132-141]. Стимульный материал первого теста содержит 41 категорию-утверждение, на каждую из которых нужно ответить «да» или «нет». Организация исследования по данной методике осуществлялась следующим образом: каждому испытуемому был выдан список из 41 утверждения, которые нужно было оценить положительно (+) или отрицательно (-). Тенденцию БН «боязнь неудачи» можно обозначить как активное избегание, как «Я-концепцию» недостаточности способности и как боязнь неудачи; тенденция НУ «надежда на успех» обозначает уверенность в успехе как предпочтение более трудных проблем и как «Я-концепцию» достаточности способности. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач была использована в исследовании в следующем порядке: каждому испытуемому предлагался список из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. Одно из этих слов, наиболее точно его характеризующее, испытуемый

должен был отметить. Некоторые слова были непонятны подросткам (например, жеманный, бдительный, меланхоличный), их значения были объяснены подросткам в доступной для них форме.

Истинные мотивы часто искажены или недоступны осознанию, поэтому для выявления реального уровня методика Т. Элерса не является достаточно надежной. Для увеличения надежности и информативности мы применили проективные методики ТАТ. В тематическом апперцептивном тесте (ТАТ) Х.Хекхаузена [180] особенности мотивации определяются на основе анализа продуктов воображения, фантазии. Анализ вербальной продукции испытуемых привел автора к выделению представлений, понятий, образов деятельности, переживаний, наиболее характерных для ситуаций, связанных с тематикой достижения. Схема анализа содержания рассказов была разработана в русле мотивации достижения, при ее помощи описывается поведение, направленное на достижение. Этот процесс начинается с актуализации потребности достижения и сопровождается ожиданием успеха или неудачи. Схема анализа содержит также описание инструментальной активности, направленной на достижение цели, которая может быть успешной или неудачной. При этом после успеха или неудачи возникают соответственно позитивные или негативные эмоциональные состояния. Таким образом, тест Хекхаузена в мотивации достижения выделяет тенденции «стремление к успеху», или «надежда на успех» – НУ и «боязнь неудачи» – БН и позволяет получить показатели обеих мотивационных тенденций.

Диагностическое исследование осуществлялось следующим образом: каждому испытуемому были розданы шесть оригинальных картин с изображенными на них людьми, шесть листов с напечатанными на них через равные промежутки четыремя вопросами:

1. Что здесь происходит? Кто эти люди?
2. Как возникла эта ситуация? Что произошло перед этим?

3. Что думает каждый изображенный на картинке человек? Чего они хотят?

4. Что произойдет дальше? Чем все закончится?

Подросткам предлагалось 20 сек., чтобы рассмотреть изображение, и затем 5 мин., чтобы составить по нему истории. Экспериментатор следил за временем и сообщал, когда (через 1 мин.) можно переходить к следующему вопросу. В конце было предложено еще немного времени, чтобы завершить истории.

Анализ содержания каждой истории начинался с выделения основной деятельности, вокруг которой разворачивался сюжет. Далее, на основе представления о деятельности как процессе, разворачивающемся во времени, в рассказе выделялись следующие его этапы: постановка цели; действия, направленные на ее реализацию; результат; оценка результата. В ходе дальнейшего анализа вычленялось мотивационно-эмоциональное содержание на основе соотнесения каждого предложения в рассказе на каждом из этапов деятельности с одной из альтернативных категорий, отражающих мотивационную направленность.

Каждая категория обоих ключей учитывалась только тогда, когда соответствующее высказывание относилось к деятельности, к тематическому комплексу: «работа», «достижение и профессия». Если на передний план выдвигались другие темы, например, социальные: общение, боязнь директора или удовольствие, игра, агрессия и т.д., то категории не учитывались как не относящиеся к деятельности, направленной на достижение.

Исследование осуществлялось с использованием стандартных бланков, применялся групповой метод предъявления, время не ограничивалось, в целом отказов подростков от исследования не было. Полученные результаты представлены в табл. 2.

**Показатели мотивации достижения успеха у подростков, лишенных  
родительского попечительства (n=97), в баллах**

№	Показатели мотивации достижения успеха	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	Интернальность общая	23,06	3,9
2	Интернальность в области достижений	5,85	1,78
3	Интернальность в области неудач	4,72	2,0
4	Достижение успеха (Т.Элерс)	19,04	4,24
5	Избегание неудачи (Т.Элерс)	13,98	2,79
6	Индекс суммарной мотивации достижения	5,21	2,27
7	Показатель «чистой надежды»	1,22	3,04

Качественный анализ средних значений этих выборок свидетельствует о том, что большинство показателей попадают в интервал средних значений, нормы для отдельных показателей. Но индекс суммарной мотивации достижения и показатель «чистой надежды» по тесту ТАТ у всех опрошенных попадает в интервал низких значений.

Количественный анализ полученных результатов позволяет, проанализировав характеристики интернальности, сделать следующие выводы: по показателю общей интернальности подростки, лишенные родительского попечительства, не склонны брать на себя ответственность за то, что с ними происходит в этой жизни. Они не склонны считать происходящее с ними результатом их собственной деятельности или бездеятельности, не считают, что успех - это их заслуга, а неудача – их промахи, а именно это и лежит в основе деятельности, направленной на достижение успеха, освоения алгоритма этой деятельности. Также по показателю интернальности в области достижений (M=5, 86) подростки, чья социализация протекала в ситуации обедненной социальной среды в виде лишения родительского

попечительства, не склонны выбирать интернальную позицию в объяснении своих собственных достижений. В большей степени они ориентируются не на собственные силы в достижении, а верят в случай, в судьбу, которая приносит успех вне зависимости от прикладываемых усилий, т.е. демонстрируют нарушение структуры деятельности по достижению собственных целей. Наиболее выразительны показатели интернальности в области неудач, которые и выступают мотивами достижения:  $M=4,72$ . Показатели демонстрируют недостаточно развитую способность брать на себя ответственность за неудачи и при этом корректировать собственную деятельность, уточнять цели, расширять ориентировочную основу деятельности, более точно планировать и более четко осуществлять контроль на каждом этапе деятельности по достижению поставленной цели. Подростки, воспитываемые вне семьи, обладают более экстернальной, чем интернальной, позицией, указывающей на неспособность к регуляции поведения при неудачах, а списывание со счетов либо цели, либо самого процесса достижения, что и лежит, на наш взгляд, в основе снижения мотивации достижения успеха.

В констатирующем эксперименте было выявлено, что экстернальность, как общая, так и в области неудач и достижений, присущая подросткам, лишенным родительского попечительства, является основой несформированности мотивации достижения успеха. Полученные нами результаты в целом согласуются с целым рядом исследований [69, 81, 86, 108, 132, 134, 145, 149, 153, 160], указывающих на то, что деформации в процессе социализации к подростковому возрасту приводят к различным изменениям в личностной, потребностно - мотивационной, эмоциональной сферах. При этом нами уточнено положение, заключающееся в том, что основанием снижения уровня мотивации достижения успеха выступает экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства. Экстернальность лежит в основе неполноценной структуры деятельности, которую осуществляют подростки в процессе социализации,

отсутствия эффективной обратной связи на большинстве этапов любой деятельности, начиная с этапов целеполагания и завершая этапами контроля. Причем на каждом этапе существуют свои опасности и нельзя выделить какой-либо из этапов деятельности как наиболее важный в целостной структуре деятельности. Если подросток неправильно и неосознанно осуществляет целеполагание, то и вся остальная цепочка структуры деятельности не будет выполняться осознанно, так как неполное осуществление ориентировочной основы деятельности не позволит четко и правильно выбрать стратегию деятельности (планирование) и способы достижения этих целей. Неумение же полноценно планировать последовательность действий для достижения цели выражается как ситуативный характер достижения целей и приводит вновь к экстернальности как в области достижения, так и в области неудач. Недостаточное осознание влияния самого субъекта на результат его деятельности, и, безусловно, неумение осуществлять контроль на всех её этапах, а также своевременно осуществлять коррекцию по результатам этого контроля является еще одним основанием ситуативности в достижении поставленных подростком целей.

Итак, на основании выделенных в структуре мотивации достижения успеха компонентов этого феномена (общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, мотивация к достижению успеха, мотивация к избеганию неудачи, индекс суммарной мотивации достижения, показатель «чистой надежды») мы определили исходный уровень сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства. Для того чтобы выразить этот уровень количественно, мы должны сравнить полученные баллы с нормативными данными, которые были получены авторами методик и другими исследователями, адаптировавшими тест на российской выборке. Нормативными являются следующие значения интернальности: общая интернальность: 0 – 15 баллов - низкие значения, 16 – 31 балл – средние

значения, 32 – 44 балла – высокие значения; интернальность в области достижений и интернальность в области неудач: 0 – 4 баллов - низкие значения, 5 – 8 баллов – средние значения, 9 – 12 баллов – высокие значения [10].

Проведем качественный анализ полученных нами табличных данных на основании этих норм: ответы всех (100 %) опрошенных подростков в области общей интернальности укладываются в диапазон от 17 до 31 балла, средний балл **23,06**. Это ближе к нижней границе нормы, но не попадает в интервал низких значений. Интернальность в области достижений лишенных родительского попечительства подростков имеет большой разброс значений: от 4 баллов (низкий уровень) до 11 баллов (высокий уровень), средний балл составляет **5,85** балла, мы можем отнести результат к нижней пограничной области нормы. Интернальность в области неудач находится в интервале от 3 баллов (низкий уровень) до 10 баллов (высокий уровень), средний балл составляет **4,72**, этот результат попадает в диапазон низких значений.

В методиках Т.Элерса [130] приводятся следующие значения мотивации достижения:

- 1-10 баллов - низкие значения мотивации к достижению успеха, 11-16 баллов – средние значения, от 17 до 20 баллов – высокий уровень, свыше 21 балла - слишком высокая мотивация к достижению успеха;
- низкая мотивация к избеганию неудач от 2 до 10 баллов, от 11 до 16 баллов – средний уровень мотивации, от 17 до 20 баллов – высокий уровень, свыше 20 баллов - слишком высокая мотивация к избеганию неудач, к защите.

Результаты по данному тесту демонстрируют самый большой разброс значений: подростки заявляют о мотивации достижения в диапазоне от 3 баллов (низкий) до 24 (слишком высокий), средний балл составил **19,04**, и это можно отнести к диапазону высоких результатов. Средний балл значений мотивации к избеганию неудачи составляет **13,98** и оказывается в диапазоне средних значений.



Норма выраженности интенсивности мотивации достижения успеха по тесту Х. Хекхаузена [180] составляет 12 баллов. Высокие баллы мотивации достижения (выше 14 баллов) характерны для личностей гипертимного склада, возбудимых, склонных к лидированию, авторитарных, независимых, упорных в достижении цели, склонных к риску, агрессивных и конфликтных в межличностных контактах, с высокой самооценкой. У подростков, лишенных родительского попечительства, индекс суммарной мотивации достижения находится в интервале низких значений и составляет **5,20**. Еще менее выражен показатель «чистой надежды», который составляет всего **1,22** балла. Степень выраженности вышеперечисленных компонентов методик Д.Роттера, Т.Элерса, Х.Хекхаузена отражает уровень сформированности мотивации достижения успеха у данной категории подростков. Сравнивая данные, полученные по этим методикам, мы показали в процентах количество подростков, оказавшихся в интервале высоких, средних или низких значений. Процентные соотношения уровней сформированности отражены в табл. 3.

Таблица 3

**Сформированность мотивации достижения успеха у подростков,  
лишенных родительского попечительства, в %**

Компоненты мотивации успеха	Уровни сформированности мотивации достижения успеха		
	высокий	средний	низкий
общая интернальность		100	
интернальность в области достижений	20	42	38
интернальность в области неудач	10	31	59
мотивация к достижению успеха	39	50	11
мотивация к избеганию неудачи	30	52	18
индекс суммарной мотивации достижения			100
показатель «чистой надежды»			100

Высокий уровень сформированности мотивации достижения успеха отражает высокие значения, полученные испытуемыми по данным методикам. Такие подростки берут на себя ответственность за то, что с ними происходит в жизни, считают, что успех – это результат их усилий, а неудача – результат их собственных промахов. Они считают себя успешными и стараются достичь большего, склонны к лидированию, независимы, с высокой самооценкой. Есть ли такие подростки среди воспитывающихся вне семьи? Анализ таблицы 3 показывает, что 39% подростков демонстрируют высокий уровень мотивации достижения успеха по тесту Т.Элерса, т.е. считают себя успешными и стараются достичь большего. Необходимо отметить, что опросник является наименее надежной из этих трех методик, он отражает скорее стремление подростков выглядеть более «круто», заявить о себе как о сильной личности. При этом реальный уровень не соответствует заявленному: чувство ответственности за достижения согласно более надежному тесту Д.Роттера на высоком уровне только у 20% подростков, лишенных родительского попечительства. Еще у 10% высокий уровень ответственности за неудачи, они готовы сами отвечать за свои промахи. Высокому уровню независимости, самооценки, лидерства не соответствует ни один из опрошенных подростков.

Низкий уровень сформированности мотивации достижения успеха присущ тем, кто считает судьбу или обстоятельства определяющими их жизнь, свой успех приписывают везению, в неуспехе обвиняют других или судьбу. Они довольствуются малым, не стремятся к высоким достижениям, не воспринимают деловые ситуации как деятельность, ведущую к достижению цели. Низкий уровень интернальности демонстрируют 38% подростков, которые не воспринимают свой успех как собственную заслугу, 59% не готовы отвечать за свои ошибки и неудачи. У всех опрошенных подростков (100%) на низком уровне способность воспринимать жизненные ситуации как ведущие к достижению цели, осознание необходимости прикладывать усилия для получения чего-либо, способность получать

удовлетворение от достижения результата деятельности. Это становится ясно при выполнении ими наиболее объективного проективного теста ТАТ, именно он подчеркивает специфику подростков данной категории. Следовательно, стремление к успеху для большинства подростков, лишенных родительского попечительства, остается лишь декларацией, реальный уровень их мотивации достижения низкий, проявляется несформированность мотивации достижения успеха.

Описания картин НТАТ, данные подростками, воспитывающимися в детском доме, чаще всего касаются описания быта («человек сидит за столом, посидит и домой пойдет»; «покушают и домой пойдут»), необязательного общения, т.е. носят характер временно установленных связей. Данные описания обнаруживают преимущественное непонимание подростками того факта, что представляет собой работа, достижение и профессия. Работа, которую подростки повседневно наблюдают - работа воспитателя - заключается в сопровождении обыденной жизни воспитанников, после чего они идут домой - там и начинается, по мнению воспитанников, настоящая жизнь. Поэтому описания, даваемые воспитанниками, нельзя отнести к тем категориям, которые учитываются в определении мотивационной направленности на достижение или избегание неудачи. Это подтверждает нашу гипотезу о низком уровне сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.

Итак, на основании констатирующего эксперимента и наблюдений педагогов, оценивающих воспитанников по разработанным нами критериям мотивации достижения успеха, мы можем говорить о преимущественно низком уровне сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства. Стремление к успеху для большинства из них остается лишь декларацией. Основанием несформированности выступает экстернальная позиция, занимаемая подростками, лишенными родительского попечительства.

### **Глава 3. Оптимизация мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности**

#### **3.1. Сущность, принципы, средства и формы организации проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства**

Проектную деятельность можно рассматривать как средство обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых. Проектирование, по мнению О.С. Газмана [47], - комплексная деятельность, в которой, во-первых, как бы автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов происходит освоение участниками проектирования новых понятий, новых представлений о различных сферах жизни, о производственных, личных, социальных отношениях между людьми. Во-вторых, участники проектирования становятся в позицию «хозяина жизни», творца, создающего новые условия жизни. И ребенок, и взрослый проявляют не исполнительские, а творческие функции, изменяя обстоятельства, при этом без внешнего принуждения происходит преобразование человеком самого себя. В-третьих, проектирование требует от каждого участника новых индивидуальных оригинальных решений, и в то же время это процесс коллективного творчества, и здесь без навыков социального взаимодействия не обойтись. За счет обретения навыков работы в режиме группового творчества интенсивно развиваются проектировочные способности, прежде всего, способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, умению выстраивать из частей целое и др.

Метод проектов позволяет формировать личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. К таким качествам, как свидетельствует Н.О. Яковлева [195], можно отнести в

первую очередь умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, анализировать результаты деятельности, и еще очень важна способность ощущать себя членом команды - подчинять свой темперамент, характер, время интересам общего дела. В процессе коллективной деятельности подростки свободны в выборе способов и видов деятельности для достижения поставленной цели, им никто не говорит, как и что необходимо делать. Появление совместного продукта, даже неудачно выполненного, имеет большое положительное психологическое и педагогическое значение. На этапах рефлексии и оценки педагоги и тренеры самым подробным образом анализируют объективные и субъективные причины неудач, неожиданные последствия деятельности и т.п. Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в этом микро - и макросоциуме.

При выполнении проекта подростки попадают в среду неопределенности, но именно это и активизирует их познавательную деятельность. При этом важно иметь в виду следующее: 1) процесс работы не менее важен, чем ее результаты; 2) опыт разрешения пусть локальной, но целостной проблемы формирует (воспитывает) привычку доводить дело до конца, не останавливаясь на полпути; 3) допустимость выполнения проекта в индивидуальном темпе создает возможности для развития личности учащихся; 4) проектная деятельность активно влияет на мотивационную сферу проектировщика. С психологической точки зрения процесс выполнения проекта - это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта. Каждая новая потребность вызывает интерес подростка, поддерживая общий мотивационный фон работы на достаточно высоком уровне.

Таким образом, в технологии воспитательного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность воспитанников. О сути саморазвития П.Ф. Каптерев пишет

следующим образом: «Педагогический процесс есть процесс творческого характера, процесс самобытный. Дан известный организм, дана известная среда. При этих данных сейчас же начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершенствоваться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершенствоваться по органической необходимости, а не по указанию со стороны... Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа» [74, с. 162].

Ребенок в процессах социально-педагогического проектирования может выступать как заказчик, непосредственный субъект проектировочной деятельности, и как эксперт по отношению к ней. Есть два варианта субъектной позиции ребенка. Первый вариант характеризуется тем, что субъектная позиция ребенка – это практически скрытая разновидность объектной позиции. Вместо императивной педагоги используются технологии, вроде бы позволяющие каждому реализовать свою активную позицию. Однако взрослые всё придумали сами, решили за детей и, умело манипулируя ими, только создали иллюзию самостоятельности своих воспитанников. В этом случае можно говорить о ситуации присвоения ребёнком, подростком уже известного опыта, системы ценностей через создание ситуации, в которых дети «самостоятельно» открывают её и, таким образом, присваивают.

Второй вариант предполагает самоопределение каждого в ситуации выбора. Задача педагога - помочь воспитаннику самостоятельно сделать этот выбор. Это возможно только в том случае, когда педагог помогает ребёнку осознать, или сформулировать, уточнить свои цели, желания, потребности, проблемы, трудности. В этом случае исключается позиция взрослого, владеющего истиной. Педагог организует взаимодействие ребенка, подростка с миром, людьми, включая его в разнообразную личностно значимую для него

деятельность на основе выбора, общения, осмысления происходящего. При разных целях возникает необходимость определенных договорных отношений, регулирующих активность каждого участника, включая взрослых.

Проектирование может быть тем самым процессом, в котором создаются условия для рефлексивно-инновационной среды, обеспечивающей возможность свободного творческого поиска уникального разрешения проблем в деятельности, где существуют установки на кооперирование, а не на конкуренцию, о чем писали Л.А. Найденова, М.И. Найденов [111]. Общение в проектировании нацелено на отношения, подразумевающие доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта другого для себя, что описывала Л.А. Петровская [125]. Тем самым проектная деятельность предполагает и развитие педагога, развитие его восприимчивости к обратной связи. В.С. Бедерханова [14] выделяет некоторые признаки совместного проектирования взрослых и детей: это сотворческая позиция субъектов, взаимодействующих в проектировочном процессе, что выражается в критичности относительно своего и чужого опыта и в том, что в процессе совместного поиска каждый занимающий сотворческую позицию выступает для другого гарантом развития.

В процессе проектирования очень важно менять позиции участников, о чем писал И.Н. Семенов: «Узловой момент такой практики состоит в том, что педагог в ходе сотворчества с учеником вовлекается в процесс самосовершенствования путем переосмысления своего профессионального опыта... Главный парадокс педагогического существования состоит в том, что педагог может состояться как учитель (т.е. создатель творческой личности) только тогда, когда в каждый момент своего профессионального бытия преодолевает собственную педагогичность. Иначе говоря, при выборе пути педагогу приходится постоянно сталкиваться, бороться и преодолевать все довлеющие над его сознанием стереотипы, которые накапливались веками и закреплялись в профессиональном опыте в виде норм поведения, общения, мышления и деятельности» [152, с 98].

Каждый этап проектирования можно рассматривать как часть педагогического процесса, где помимо проектировочного продукта не только выявляются, но и формируются ценности, нормы, установки его участников. Именно это положение является базовым для понимания содержания тех этапов, которые сложились в анализируемом опыте. Рассмотрим этапы проектирования: на 1 этапе (подготовительном) происходит уточнение целей проектирования и психолого-педагогическое, методическое, организационное, материально-техническое обеспечение проектирования; на 2 этапе (организационно – установочном) - самоопределение участников проектирования; на 3 этапе (анализ ситуации) происходит выявление несовершенства данного объекта, предмета и определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном; на 4 этапе определяется проблема; на 5 этапе (концептуализации) согласуются цели, разрабатывается концепция проекта; на 6 этапе (программирование) создание программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного; 7 этап (планирование) представляет собой разработку плана достижения поставленных целей; 8 этап (деятельность) – это практическая работа по воплощению проекта в жизнь; 9 этап (рефлексия) – это анализ и обсуждение реализации проекта, успехов и неудач.

Очень важно психологическое сопровождение на каждом из перечисленных этапов, но особо следует подчеркнуть сложность работы психолога на этапе концептуализации (идеального проектирования). Этот этап представляет собой мыслительную деятельность участников проектирования по формулированию идеального представления о будущем объекте, явлении. В результате концептуализации вырабатывается общая для участников данной проектной работы мотивационная, ценностно-смысловая и целевая платформа, без которой переход к дальнейшим стадиям проектирования не имеет смысла. В дискуссиях у участников должен сформироваться обобщенный образ будущего, способный



трансформироваться в конкретные идеальные формы: общегуманистические, профессиональные, социально-педагогические ценности; производственные цели участников и прогнозируемые цели функционирования проектируемого объекта или системы. Складывание идеального представления обычно проходит путь от эмоционального переживания неудовлетворенности наличным состоянием проектируемого объекта к оформлению образа, отвечающего актуальным потребностям как общества (социума), так и самих разработчиков. Этот образ результата складывается в следующей последовательности аналитической работы:

- выявление несовершенств данного объекта, предмета;
- определение потребностей (желаемого) на уровне социальном и индивидуальном;
- определение проблем; обозначение «разрыва» желаемого и действительного как неизвестного, пока скрытого, требующего совместного поиска.

Следует подчеркнуть, что на каждом этапе важны не только групповые формы психологической работы, но и индивидуальные беседы психолога с каждым участником проекта.

Базовыми принципами социального проектирования [10] являются:

- Принцип «проживания» новых ценностных оснований деятельности, новых норм взаимодействия. Разработка стратегического плана позволяет всем субъектам стратегического планирования опробовать нормы диалогового взаимодействия, осознать потребность в ценности свободы и терпимости, обрести первичный опыт гражданского взаимодействия.
- Принцип саморазвития. Источником социального проектирования гражданского общества может быть лишь потребность самого общества в саморазвитии. Социальное проектирование предлагает лишь технологичные приемы, алгоритмы и формы организации процесса стратегического планирования, но содержание стратегического плана

каждый раз формируется сообществом в меру его представления о своем желаемом будущем.

- Принцип социальной ответственности. Социальное проектирование представляет собой процесс разработки новых коллективных норм и правил, не зафиксированных в существующем законодательстве.
- Принцип социальной компетентности. Социальное проектирование базируется на формировании таких качеств социальной компетентности как критическое мышление, открытость, толерантность и плюрализм. Одновременно социальное проектирование предполагает способность членов сообщества выдвигать позитивные социальные инициативы и брать на себя ответственность за их реализацию.
- Принцип непрерывного образования участников проектирования. Проектирование будущего – это ситуация, в которой человек ощущает огромную потребность в новых знаниях и умениях.
- Принцип согласования целей и баланса интересов субъектов социального проектирования. Принцип предполагает готовность субъектов социального проектирования к согласованию на ценностном и технологическом уровнях своих целей и к созданию системы баланса интересов.
- Принцип открытости будущему. Он предполагает способность субъектов социального проектирования к консолидации вокруг перспективных стратегических целей развития сообщества, и способность к выдвижению таких целей.

Учитывая эти общие принципы социального проектирования, в частности мы руководствовались также принципами целеустремленности, последовательности, системности, учета особенностей психики ребенка, воспитывающегося вне семьи, связи психолого-педагогического воздействия с жизнью.

Целенаправленное использование разнообразных средств совместной проектной деятельности способствует не только установлению партнерских

взаимоотношений между подростками и взрослыми, но и позволяет сформировать и развивать мотивацию достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.

В процессе совместного проектирования происходит освоение навыков:

- делового общения: эффективного общения с другими участниками команды, а также с возможными партнерами и спонсорами, умение вести переговоры;

- методов и приемов командной работы: умение работать в команде, поддерживать благоприятный психологический климат, групповую сплоченность, организовывать работу команды для достижения поставленных целей, разрешать конфликтные ситуации в группе;

- ответственного и независимого поведения: реализация возможности самостоятельного представления воспитанниками собственных проектов на ярмарке проектов, возможность заявлять о себе как о проектной группе и поиска возможностей финансирования разработанных проектов;

- уверенного поведения в сложных ситуациях: развитие лидерских способностей, нахождение нестандартных решений в новых, необычных или критических ситуациях, овладение такими современными эффективными способами решения проблем, как групповые дискуссии, мозговой штурм и др.

Данные методы приводят к активизации мотивации достижения успеха, что подтверждают исследования С.С. Занюка. Он пишет о процедурах активизации мотивации достижения, которые сводились к следующему: «...психолог или специально подготовленные педагоги объясняли подросткам, как рассуждает, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Разработаны также разнообразные учебные пособия для проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими рассказами и т. д.)» [64, с.278]. Методы формирования мотивации достижения основываются на

выводах Д. Мак-Клелланда [219], который выделяет также шесть последовательных этапов формирования мотива достижения:

1. привлечение внимания к содержанию курса;
2. обретение учениками в ходе разнообразных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения, эмоционального реагирования, характерного для высокомотивированных индивидов;
3. усвоение учениками специальных понятий, которые означают различные компоненты мотива достижения;
4. соотнесение данного мотива каждым учеником со своим идеалом, со своими духовными ценностями и личное принятие мотива;
5. практическое использование учениками приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;
6. самостоятельное поведение учеников в соответствии с усвоенным мотивом.

Проектная деятельность является благодатной почвой для формирования и развития мотивации достижения. Итак, в процессе проектирования происходит освоение новых понятий, новых представлений о различных сферах деятельности и взаимодействии людей, участники проектирования становятся в позицию «хозяина жизни», сами создают новые условия жизни. Проектирование требует от каждого участника новых индивидуальных оригинальных решений, и в то же время это процесс коллективного творчества, требующий навыков социального взаимодействия. Интенсивно развиваются проектировочные способности, прежде всего, способность к рефлексии, целеобразованию, выбору адекватных решений, умению выстраивать из частей целое и др. Метод проектов позволяет формировать личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально. Именно социальное проектирование может выступать методом, формирующим личностные качества подростков, средством развития мотивации достижения успеха.

### **3.2. Модель формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства**

Социально-педагогическое моделирование является одним из ведущих элементов системы проектирования. При любом проектировании на основе концептуального анализа ситуации выдвигается и функционирует некий идеальный образ желаемого будущего, выявляются тенденции развития, планируются те изменения, которые откроют дорогу полезным и ограничат или ликвидируют возможности развития нежелательных тенденций. Первые затем должны превратиться в практические дела, обеспечить позитивное развитие.

И.Б. Новик, А.И. Уемов дают следующее определение моделирования: «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель): а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его на определенных этапах познания и в) дающая при исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте» [113, с.257-258]. Под социально-педагогическим моделированием мы понимаем отражение ведущих характеристик преобразуемой системы (оригинала) в специально сконструированном объекте-аналоге (модели), который в чем-то проще оригинала и позволяет выявить то, что в оригинале скрыто в силу его сложности и многообразия. При этом модель должна обладать сходством с оригиналом, быть способной замещать его в определенных отношениях и открывать новые свойства оригинала, новые возможности его совершенствования.

Моделирование и использование модели тесно связано с прогнозированием. Модель обеспечивает прогноз и делает его более полным и обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных

тенденций, экспертных оценок, концептуального истолкования фактов. При этом нельзя полагаться только на универсальные факторы. Эффективная мотивация возможна только в сочетании с индивидуальным подходом. И наоборот: модель исключительно индивидуальной мотивации тоже малоприменима в силу ограниченности ресурса времени педагогов.

Исходя из этого, модель формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, позволяет раскрыть новые возможности в воспитании детей-сирот (рис.1).

В модели формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, 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. Диагностический компонент присутствует на каждом этапе, но наибольшее значение он приобретает на подготовительном и заключительном этапах.

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

**Цель:** формирование у подростков мотивации достижения успеха.

**Задачи:**

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

2) усвоение знаний о мотивации достижения успеха;

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

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

**Диагностическое обеспечение:** тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы, анализ межличностного общения.



Рис. 1. Модель формирования мотивации достижения успеха у подростков

**Методологический 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, воспитывающегося вне семьи, саморазвития, компетентности, социальной ответственности; в третьих, критерии сформированности:

1. Наличие знаний о мотивации достижения успеха и практическое использование воспитанниками приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях.

2. Самостоятельное поведение воспитанников в соответствии с усвоенным мотивом.

3. Более развитый уровень самосознания.

4. Контактность и уровень взаимоотношений с воспитателями, учителями, сверстниками.

На подготовительном этапе происходит ориентация в понятиях успеха, стимулирование стремления и навыков ставить перед собой высокие, но адекватные цели. Подростки 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. Воспитанники 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 подростков 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 подростки могут внести свою лепту.

*II шаг: определение проблемы.*

Социальные проблемы анализируются по ряду критериев:

1. Важность данной проблемы (для детского дома, приюта, интерната, школы, города, поселка 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 взаимоувязан 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.

**В диагностический комплекс** модели формирования мотивации достижения успеха входят методы тестирования, наблюдения, анкетирования, опроса, а также беседы, анализ межличностного общения. Мониторинг проходит сквозь все этапы формирующего эксперимента и позволяет оценить мотивационную составляющую личности каждого из членов команды, оценить, насколько полученный воспитанниками в проекте опыт переносится ими в свою повседневную жизнь.

Данная модель - открытая система, обращенная к внешнему миру. Возможны два подхода к реализации модели:

1) тренеры начинают работать одновременно с педагогами и воспитанниками, «запускают» механизм формирования мотивации достижения успеха – совместную с воспитанниками деятельность по написанию и реализации социального проекта;

2) тренеры обучают педагогов основам формирования мотивации достижения успеха, педагоги обучаются написанию социальных проектов. Педагоги переносят полученные знания и умения в среду детского дома, социального приюта, школы-интерната. Ответственность за проект делегируется подросткам. Подростки включают в проект элементы социума – возможных спонсоров, специалистов и т.д.

В нашем исследовании был реализован первый подход. Роль психолога и тренера заключается в координации всей многоплановой и многоаспектной деятельности по апробации модели, а также в проведении диагностической и тренинговой работы. Модель формирования мотивации достижения успеха у подростков, воспитывающихся вне семьи, мы можем представить как модель взаимодействия воспитанников 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 подростков, воспитывающихся без попечения родителей. 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 знакомились с основными понятиями мотивации достижения, учились выбирать средние по степени сложности цели, брать на себя ответственность и получать эмоциональную поддержку товарищей.

Итак, в разработанной модели нашли отражение цели, задачи, принципы, этапы и средства формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства. По разработанной нами структуре проектной деятельности были обучены педагоги, которые использовали данную модель, и подростки, которым были делегированы полномочия ведущих проектную деятельность, при осуществлении нами общего контроля. Проектная деятельность в этой модели позволяет осуществить осознание структуры деятельности и расширить интернальность в области деятельности, в связи с чем позволяет сформировать мотивацию достижения успеха как ведущий регулятор поведения детей, воспитывающихся вне семьи.

### **3.3. Анализ эффективности модели формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.**

Анализ психолого-педагогической литературы, определение основных теоретических положений в понимании сущности, структуры и условий формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, а также анализ их возрастных и индивидуальных особенностей позволили нам перейти к планированию и проведению научного эксперимента, задачами которого являются:

1. освоение педагогическим коллективом нашей программы по формированию мотивации достижения успеха;
2. создание благоприятного психологического климата в команде, формирование эффективного взаимодействия людей в команде, позволяющего членам команды реализовывать их потенциал;
3. приобретение участниками эксперимента знаний по мотивации достижения успеха;
4. формирование целеполагания (обучение умению ставить перед собой высокие, но адекватные цели).

Педагогический коллектив помогает подросткам ставить перед собой цели и достигать их, формируя тем самым мотив потребности в достижении. Подростки нуждаются в похвале и одобрении, с одной стороны, педагогу нужно всячески поддерживать их, а с другой стороны, стараться научить таких подростков меньше зависеть от мнения окружающих. В своей работе педагогический коллектив решает связанные с мотивацией вопросы:

Чего хочет ребенок?

К чему его побуждать?

Как побуждать?

Насколько сильно побуждать и т.д.



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», «Украшим 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.

По разработанной нами программе были подготовлены в области мотивации тренеры, психологи. Затем программа была освоена педагогическими коллективами детских домов. Затем под нашим руководством в соответствии с программой формирующего эксперимента проводились занятия с воспитанниками. 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.), в органы местного самоуправления, СМИ, к возможным спонсорам и партнерам. Итоги проделанной работы были подведены на заключительной конференции. Презентация социальных проектов состоялась в областном Законодательном собрании, которое выделило командам основные средства на реализацию проектов.

Для проведения формирующего эксперимента подростки были отобраны в процессе констатирующего эксперимента. Экспериментальную группу составили сорок семь подростков 1-16 лет: девятнадцать подростков из Пошатовского детского дома Арзамасского района, двенадцать подростков, воспитывающихся в Арзамасском центре социальной помощи, шестнадцать воспитанников Дзержинского детского дома. Исходными для формирующего эксперимента послужили данные констатирующего эксперимента, контрольную группу составили пятьдесят воспитанников Варнавинского, Пошатовского, Дзержинского детского дома. Сравнимые выборки не различаются по возрасту, успеваемости, видам деятельности, образованию, у них примерно одинаковый половой состав. С целью проверки эффективности разработанной нами и осуществленной в процессе формирующего эксперимента модели мы использовали как качественный анализ в виде описания единичных (индивидуальных) случаев, так и качественный анализ в виде анализа средних значений выборок и стандартных отклонений, а также количественный анализ в виде оценки достоверности различий между средними значениями сравниваемых показателей у контрольной и экспериментальной выборки. При этом использовался как параметрический  $t$ -критерий Стьюдента (у экспериментальной выборки), так и  $W$ -критерий Вилкоксона, когда осуществлялось сравнение средних значе-

ний между экспериментальной и контрольной выборками, а также факторный анализ. Для статистической обработки полученных результатов использовался компьютерный статистический пакет SPSS10.05.

Период экспериментального воздействия длился восемь месяцев и результаты изменений в экспериментальной выборке могли быть связаны с естественным ходом развития подростка и различных сторон его личности, в том числе и мотивационной сферы. Поэтому для того, чтобы оценить все стороны динамики изменений до и после эксперимента, был проведен по соответствующей методике замер показателей мотивации достижения успеха у контрольной группы. Динамика изучаемых показателей у выборки, не подвергавшейся экспериментальному воздействию в виде освоения проектной деятельности, а развивавшейся естественно, представлена в табл. 4.

Таблица 4

**Сравнительные показатели мотивации достижения успеха у контрольной (n=50) группы в начале и в конце эксперимента**

Показатели	До эксперимента, в баллах		После эксперимента, в баллах		W – критерий Вилкоксона	уровень стат. значим (p)
	средние значения (M)	стандарт. отклонения (δ)	средние значения (M)	стандарт. отклонения (δ)		
Интернальность общая	23,83	4,36	24,32	2,95	42	—
Интернальность в области достижений	6,15	2,1	6,6	1,12	49,5	—
Интернальность в области неудач	4,68	2,12	5,3	1,71	122	—
Достижение успеха	20,08	4,02	19,8	3,34	77,5	—
Избегание неудачи	14,2	2,88	13,56	2,36	73,5	—
Индекс суммарной мотивации достижения	5,33	2,16	5,24	2,09	64	—
Показатель «чистой надежды»	1,68	3,52	1,8	2,9	71,5	—

Анализируя представленную таблицу, можно отметить, что различия между средними значениями показателей в начале эксперимента и после

проведения эксперимента у контрольной выборки не достигают статистически значимого уровня и могут интерпретироваться нами как ситуативные. Показатели интернальности, мотивации достижения и избегания неудачи, индекс суммарной мотивации достижения и показатель «чистой надежды» не претерпели значительных изменений в данный период эксперимента (восемь месяцев). Это свидетельствует о том, что в процессе естественной социализации у подростков не развивается мотивация достижения успеха в качестве самостоятельного феномена, т.е. естественные условия социализации не являются основанием формирования мотивации достижения успеха у подростков данного возраста.

Для оценки эффективности проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства как основания формирования мотивации достижения успеха, нами было осуществлено сравнение результатов, полученных у экспериментальной выборки на начало и на конец эксперимента. Результаты представлены в табл. 5 .

Таблица 5

**Сравнительные показатели мотивации достижения успеха у подростков экспериментальной группы (до и после эксперимента)**

Показатели	До эксперимента, в баллах		После эксперимента, в баллах		t – критерий	Уровень стат. значим. (p)
	средние значения (M)	Стандарт. отклонения (δ)	средние значения (M)	Стандарт. отклонения (δ)		
Интернальность общая	22,28	3,42	27,88	3,57	5,002	p≤0,01 (0)
Интернальность в области достижений	5,56	1,45	7,95	1,69	3,514	p≤0,01 (0,001)
Интернальность в области неудач	4,76	1,88	6,6	1,52	3,058	p≤0,01 (0,004)
Достижение успеха	18	4,45	20,98	1,94	2,091	p≤0,01 (0,006)
Избегание неудачи	13,76	2,7	13,88	2,27	1,06	—
Индекс суммарной мотивации достижения	5,08	2,38	24,28	6,04	21,02	p≤0,01 (0)
Показатель «чистой надежды»	0,76	2,55	7,9	4,12	10,254	p≤0,01 (0)

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что по шести показателям из семи различия средних достигли статистически значимого уровня  $p \leq 001$ . Наиболее значительно (количественно) изменился показатель индекса суммарной мотивации достижения. Если на начало эксперимента среднее значение в выборке составляло  $M = 5,08$ , что указывало на сниженный уровень мотивации, то по окончании эксперимента среднее значение  $M = 24,28$  позволяет констатировать уровень выше среднего, высокий. Данный результат интерпретируется нами следующим образом: подростки, лишённые родительского попечения, в процессе освоения проектной деятельности, освоив её структуру, научились целенаправленно осуществлять целеполагание, ориентировочную основу деятельности, планирование и контроль за результатами. В связи с этим произошло столь значительное увеличение показателя индекса суммарной мотивации. При этом в структуре суммарной мотивации значительно увеличилась мотивация, связанная с надеждой на успех, как мы видим по показателям чистой надежды. Наблюдается также значительный рост средних значений на конец эксперимента, что связано с преобладающим ростом в структуре мотивов достижения мотивов надежды на успех.

Картину изменений дополняют данные, полученные по тесту Элерса, где произошло разделение изменений. Так, если по показателю достижения успеха на начало эксперимента среднее значение составляло  $M = 18$ , то на конец эксперимента подростки, прошедшие практику проектной деятельности, повысили уровень выраженности достижения успеха до  $M = 20,98$ , и эти различия достигают статистически значимого уровня  $p \leq 001$ . В то время как по показателю избегания неудач статистически значимые различия не обнаружены.

Таким образом, подростки, лишённые родительского попечительства, прошедшие и освоившие навыки проектной деятельности, демонстрируют более высокий уровень мотивации достижения успеха.

Анализируя изменения в области направленности личности подростков, лишенных родительского попечительства, прошедших и освоивших практику проектной деятельности, мы можем констатировать их более выраженную интернальную позицию на конец эксперимента. Если по показателю общей интернальности на начало эксперимента  $M=22,28$  подростки обладали интернально-экстернальной позицией, то на конец эксперимента  $M=27,88$  различия достигли статистически значимого уровня  $p \leq 0,01$ , а также на качественном уровне мы можем говорить о более выраженной общей интернальной позиции.

Статистически значимые изменения также обнаружены в показателях интернальности в области достижений  $p \leq 0,01$  и интернальности в области неудач  $p \leq 0,01$ , где в обоих случаях специально организованное воздействие в виде овладения практикой проектной деятельности позволило встать на позицию интернальности как способе объяснения своих достижений и неудач. Таким образом, подростки, прошедшие и освоившие практику проектной деятельности, сформировали интернальный локус контроля в области достижений и неудач.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть выдвинутую нами гипотезу о том, что в процессе целенаправленного воздействия в виде освоения проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства, может быть сформирована мотивация достижения успеха, нам необходимо сравнить результаты на конец эксперимента, полученные у подростков из контрольной и из экспериментальной группы. Нами был выбран сравнительный метод как основной организационный метод и использовался экспериментальный план для двух выборок. На конец обследования были получены в первой выборке 50 комплектов полностью заполненных контрольных бланков, во второй выборке 47 полностью заполненных бланков, обработка осуществлялась с помощью стандартных ключей. Данные были обработаны с использованием автоматизированного статистического пакета SPSS10.05, и в результате статистической обработки

протоколов испытуемых были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения, а также были рассчитаны непараметрические критерии (W – критерий Вилкоксона), оценивающие достоверность различий между сравниваемыми средними у экспериментальной и контрольной выборок. Результаты для сравнения представлены в табл.6.

Таблица 6

**Сравнительные показатели мотивации достижения успеха у подростков контрольной (n=50) и экспериментальной групп (n=47) после эксперимента**

Показатели	Контрольная группа, в баллах		Экспериментальная группа, в баллах		W-критерий Вилкоксона	Уровень стат. значим. (p)
	средние значения (M)	Стандарт. отклонения (δ)	средние значения (M)	Стандарт. отклонения (δ)		
Интернальность общая	24,32	2,95	27,88	3,57	227	p≤0,01 (0,001)
Интернальность в области достижений	6,6	1,12	7,95	1,69	231	p≤0,01 (0,004)
Интернальность в области неудач	5,3	1,71	6,6	1,52	237	p≤0,01 (0,009)
Достижение успеха	19,8	3,34	20,98	1,94	174	p≤0,05 (0,047)
Избегание неудачи	13,56	2,36	13,88	2,27	150,5	—
Индекс суммарной мотивации достижения	5,24	2,09	24,28	6,04	325	p≤0,01 (0)
Показатель «чистой надежды»	1,8	2,9	7,9	4,12	272,5	p≤0,01 (0)

Анализируя результаты, представленные в табл.6, мы можем констатировать, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. Подростки, освоившие практику проектной деятельности, наряду с тем что обладают более выраженным уровнем суммарной мотивации (индекс суммарной мотивации M=24, 28 у экспериментальной группы), значи-

тельно опережают по данному показателю подростков контрольной группы ( $M=5,24$ ), и эти различия достигают статистически значимого уровня  $p \leq 001$ , что указывает на то, что конечным результатом данной деятельности является повышение мотивационного потенциала как такового, увеличение желаний, стремлений. В то же время в структуре этих желаний, стремлений увеличивается доля мотивов, связанных с надеждой на успех, что демонстрирует показатель чистой надежды, где подростки из экспериментальной группы по этому показателю  $M=7,9$  статистически значимо ( $p \leq 001$ ) опережают подростков контрольной группы  $M=1,8$ . Таким образом, у подростков экспериментальной группы, прошедших и освоивших практику проектной деятельности, не только сформировался более высокий мотивационный потенциал, но этот потенциал имеет позитивный полюс, связанный с увеличением надежды на успех. Данное утверждение дополняется изменениями по показателю достижения успеха теста Элерса, где наблюдается статистически значимое  $p \leq 005$  увеличение показателя у экспериментальной группы  $M=20,98$  в отличие от контрольной группы  $M=19,8$ .

Таблица 7

**Уровни сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, по окончании эксперимента**

Компоненты мотивации достижения успеха	Уровни сформированности мотивации достижения успеха		
	высокий	средний	низкий
общая интернальность	11%	89%	
интернальность в обл. достижений	36%	64%	
интернальность в области неудач	20%	80%	
мотивация к достижению успеха	82%	8%	
мотивация к избеганию неудачи	6%	84%	10%
индекс суммарной мотивации достижения	100%		
показатель «чистой надежды»	100%		



Повторяя процедуру сравнения данных, полученных по этим методикам, мы вновь отразили в табл. 7 процентные соотношения уровней сформированности у подростков мотивации достижения успеха. Анализ таблицы показывает, что в процессе эксперимента произошли значительные количественные и качественные изменения, существенно возросло количество подростков, демонстрирующих высокий уровень выраженности компонентов сформированности мотивации достижения успеха. Изменения коснулись всех компонентов, но особенно зримо и ярко вырос индекс суммарной мотивации достижения и показатель «чистой надежды» по наиболее объективному тесту ТАТ. У всех подростков, лишенных родительского попечительства, эти показатели были в зоне низких значений, после участия в эксперименте их уровень стал высоким. Чувство ответственности за достижения согласно тесту Д.Роттера на высоком уровне у 36% подростков, лишенных родительского попечительства, у 20% высокий уровень ответственности за неудачи. У остальных подростков эти показатели на среднем уровне. Показатели мотивации достижения успеха по тесту Т.Элерса у 82% подростков на высоком уровне, избегания неудачи у 84% на среднем уровне. Анализ таблицы позволяет нам утверждать, что у подростков, лишенных родительского попечительства, уровень сформированности мотивации достижения успеха возрос и стал оптимальным.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что в процессе целенаправленного воздействия освоения и осуществления практики проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства, формируется мотивация достижения успеха, нашла свое подтверждение и уточнена в следующих положениях:

- 1) результатом освоения проектной деятельности является повышение общей суммарной мотивации, увеличивается общее количество мотивов, определяющих активность деятельности субъекта;

2) в структуре общей мотивации достижения в результате освоения проектной деятельности у подростков возрастает величина мотивов надежды на успех, которые преобладают над мотивами избегания неудач;

3) в структуре мотивов увеличивается доля мотива достижения успеха, при этом неизменным остается доля мотива избегания неудач;

4) происходят изменения в направленности личности, усиливается интернальный локус контроля, возрастает как общая интернальность, так и интернальность в области достижений и в области неудач, что является регулятором как активности, так и направленности мотивационной сферы.

Эффективность формирующих воздействий по окончании эксперимента наиболее наглядно и ярко отразила проективная методика Х.Хекхаузена. Ситуации тематического апперцепционного теста воспитанниками экспериментальной группы воспринимаются теперь по-другому: «А работник думает о том, чтобы товар понравился директору», «Писатель думает, что написать дальше. Он хочет, чтобы ему пришла новая идея», «Он думает, как лучше изложить свои мысли, а хочет он любви людей, славу», «Он радуется выполненной им работе. Он собирается порадовать окружающих своим успехом». На заключительной конференции подростки оставили следующие отзывы о работе над социальным проектом: «Коллектив стал более дружный, увеличился словарный запас, уверенность в себе», «Я расширила свой кругозор, стала более уверенной в себе», «Научилась понимать проблемы других», «Научился твердо ставить перед собой цель, ярко оценивая её «+» или «-», а также появилось хорошее чувство дружелюбия».

С целью более детального изучения изменений в характере мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, нами был проведен факторный анализ ключевых категорий двух основных структурных компонентов - мотивов, связанных с достижением успехов и мотивов, связанных с избеганием неудач. При этом данные структуры мы рассматривали отдельно на начало эксперимента, где было показано, что у подростков, лишенных родительского попечительства, сниженная

мотивация достижения успеха. И второй факторизации подверглись результаты, полученные на окончании эксперимента, где нами было показано, что у этих подростков в результате освоения практики проективной деятельности сформировалась мотивация достижения успеха.

Процедура факторизации осуществлялась на основе результатов ключевых категорий, выделяемых в НТАТ, где первые пять ключевых категорий отражают надежду на успех и следующие пять категорий отражают боязнь неудачи, при этом в обоих случаях категории соотносятся со структурой деятельности: потребность достижения успеха и потребность избегания неудачи относятся к мотивационно-целевому блоку, инструментальная деятельность, направленная на достижение или избегание – к блоку ориентировочной основы деятельности, ожидание успеха или неуверенность в успехе относится к блоку планирования, похвала как результат высокого достижения или критика, связанная с недостаточностью успеха – к блоку исполнения, позитивные или негативные эмоциональные состояния, связанные с достижением, относятся к блоку контроля. Таким образом, ключевые категории нами были соотнесены с последовательностью разворачивающейся структуры деятельности. Факторный анализ осуществлялся с использованием статистического пакета SPSS 10.05, при этом нами использовался метод главных компонент и вариамакс - вращение. Для анализа мы использовали показатели, вес которых достигал величины 0,04 и более.

В процессе факторного анализа результатов этих категорий на начало эксперимента нами была получена матрица факторизации, которая включает в себя четыре фактора. Мы остановились на четырехфакторной модели, т.к. по первые четыре фактора объясняют соответственно 74,4% дисперсии, начиная с пятого фактора, его сила падает ниже 5% уровня. Результаты факторизации представлены в табл. 8.

**Факторизация ключевых категорий мотивации достижения успеха у  
экспериментальной выборки на начало эксперимента**

Категории	Номер фактора			
	1	2	3	4
Потребность достижения успеха			0,632	
Инструментальная деятельность, направленная на достижение цели	0,516		0,464	
Ожидание успеха				0,948
Похвала как результат высокого достижения		0,867		
Позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением			0,748	
Потребность избежать неудачи	0,72			
Инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи	0,942			
Неуверенность в успехе		0,932		
Обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха	0,731		-0,427	
Негативные переживания, связанные с достижением		0,596	-0,478	

Анализ первого фактора, сила которого представлена 24, 7% объясняемой дисперсии, свидетельствует о том, что три из четырех показателей относятся к боязни неудачи и лишь один – к надежде на успех, в связи с чем можно назвать этот фактор «избеганием неудачи», выделяя инструментальную составляющую (0, 942) как ведущий компонент. В то же время здесь обнаружена и инструментальная составляющая надежды на успех (0, 516), что может интерпретироваться следующим образом: подростки, лишенные родительского попечительства, овладели лишь инструментальной составляющей в структуре деятельности и мотивация достижения этих подростков связана с процессуальной стороной деятельности.

Таким образом, первый фактор, названный нами «инструментальным избеганием неудачи», характеризует подростков, лишенных родительского попечительства, как овладевших процессуальной стороной мотивации достижения успеха, т.е. подростки в мотивации достижения наиболее активно используют процессуальную сторону.

Второй фактор, сила которого тоже велика, т.к. он позволяет объяснить 23, 4 % всей дисперсии, назван нами амбивалентной эмоциональностью, приводящей к неуверенности в успехе, т.к. наибольший вес у второго фактора набирает показатель неуверенности в успехе (0, 932) и связанные с ним факторы эмоционального регулирования: похвала как результат высокого достижения (0, 867) и негативные переживания, связанные с достижением (0, 596). Таким образом, у подростков, лишенных родительского попечительства, неуверенность в себе при стремлении к достижению связана с конфронтацией двух факторов: факторов похвалы и факторов негативных переживаний, связанных с достижением. Можно сказать, что при осуществлении деятельности подростки не имеют четкого разграничения в структуре обратной связи. Они принимают как позитивную, так и негативную обратную связь, и их неоднозначность приводит к формированию неуверенности в себе.

Третий фактор, который позволяет объяснить 15, 4% всей дисперсии, определен нами как «стремление к успеху», т.к. в данный фактор входит похвала как результат высокого достижения (0, 748), потребность в достижении успеха (0, 632) и инструментальная деятельность, направленная на достижение цели (0,464). В то же время сюда входит с обратным знаком обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха (-0, 427), интерпретируемая нами как стремление избегать обсуждений и критики и стремление избегать негативных переживаний, связанных с достижением (-0, 478).

Наиболее слабым по способности объяснять существующую дисперсию является четвертый фактор (10, 9%), в который входит лишь одна

категория – ожидание успеха (0,948), что позволяет определить позитивный вектор направления мотивации достижения у подростков, лишенных родительского попечительства, но данный фактор указывает только на желаемый исход, а не на реально существующий.

Таким образом, факторизация ключевых категорий по тесту ТАТ Хекхаузена по экспериментальной выборке на начало эксперимента позволяет говорить о фрагментарности в структуре деятельности, направленной на достижение, где наиболее сильными элементами является процессуальная составляющая (инструментальная деятельность) с превалированием боязни неудачи, эмоциональный компонент борьбы надежды на успех и боязни неудачи, что приводит к выраженной неуверенности в успехе, и робких тенденций в структурировании показателей мотивации достижения успеха. Таким образом, можно констатировать, что существующая структура деятельности, направленная на мотивацию достижения, не направлена на мотивацию достижения успеха, а является лишь стремлением избегания неудачи и скрытыми, нереализованными тенденциями мотивации достижения успеха.

Для сопоставления изменений в структуре мотивации достижения успеха у экспериментальной выборки, освоившей практику проектной деятельность, мы осуществили факторизацию ключевых категорий НТАТ на конец эксперимента. При этом использовали те же операции, что и на предыдущем этапе факторизации. Здесь нами было получено также четыре фактора, но процент объясняемой дисперсии четырех факторов составил 77,3. При этом наблюдается более равномерное распределение процентов объясняемой дисперсии по каждому из факторов. Сила каждого примерно одинакова и составляет от 20, 6% – первый фактор – до 16, 7% – четвертый фактор. Результаты представлены в табл. 9.

**Факторизация ключевых категорий мотивации достижения успеха у  
экспериментальной выборки на конец эксперимента**

Категории	Номер фактора			
	1	2	3	4
Потребность достижения успеха	0,905			
Инструментальная деятельность, направленная на достижение цели		0,421	0,521	0,522
Ожидание успеха				0,872
Похвала как результат высокого достижения		0,822		
Позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением	0,859			
Потребность избежать неудачи			0,629	0,406
Инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи			0,904	
Неуверенность в успехе		0,82		
Обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха				0,702
Негативные переживания, связанные с достижением			0,535	

Первый фактор, позволяющий объяснить 20,6% всей дисперсии, представлен категориями надежды на успех, потребности достижения успеха (0,905) и позитивного эмоционального состояния, связанного с достижением (0,859). Он назван нами фактором стремления к успеху, т.к. в нем присутствует начальный блок (мотивационно - целевой) – потребность достижения успеха, и контрольный блок – позитивное эмоциональное состояние, связанное с достижением.

Второй фактор, близкий по силе первому и позволяющий объяснить 20,5% всей дисперсии, включает похвалу (0,852) и инструментальную деятельность для достижения цели (0,421), а также представлен категорией боязни неудачи, неуверенности в успехе (0,82). Данное расположение категории характеризует в целом подростковый возраст, ситуацию

неуверенности как таковую, но фактор назван нами желанием успеха, так как, кроме эмоционально желаемого результата, в нем представлена и инструментальная деятельность для достижения цели, которая может быть достигнута подростком при позитивной обратной связи (похвала).

Первые два фактора в целом формируют структуру мотивации достижения успеха, где четыре категории из пяти представлены весами выше 0, 4. В связи с этим мы можем констатировать, что у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе освоения проектной деятельности формируется основная или базовая структура мотивации достижения успеха, в которую пока не входит ожидание успеха, т.е. блок планирования, который здесь заменяется неуверенностью в успехе. К блоку планирования также отнесем боязнь неудачи. После прохождения подросткового возраста блок планирования в виде неуверенности в успехе должен замениться адекватным блоком планирования ожидания успеха, тем самым завершив целостную структуру деятельности, связанную с мотивацией достижения успеха.

Анализируя третий фактор, который по силе близок двум предыдущим и составляет 19,3% от всей дисперсии, можно отметить, что он очень близок к первому фактору экспериментальной выборки на начало эксперимента. Ведущей в данном факторе выступает инструментальная деятельность, направленная на избегание неудачи, преобладают категории боязни неудачи - потребность избежать неудачи (0, 629), негативные переживания, связанные с достижением (0, 535). Поэтому данный фактор мы называем, как и первый фактор, «инструментальным избеганием неудачи».

Таким образом, в процессе целенаправленного воздействия в виде освоения проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства, произошло формирование целостной структуры мотивации достижения успеха, но эта структура не разрушила, а лишь отодвинула ранее существующую фрагментарную структуру, в целом направленную на избегание неудачи. В ситуации сбоев, нарушения, неэффективности (по мнению подростков) освоенных в проектной деятельности алгоритмов



поведения эта направленная на избегание неудачи структура может вновь актуализироваться. В связи с этим полученные подростками навыки проектной деятельности, приведшие к формированию мотивации достижения успеха, необходимо поддерживать через различные формы активности.

Четвертый фактор, позволяющий объяснить 16,7 % от всей дисперсии, носит амбивалентный характер. Две категории из четырех относятся к надежде на успех, это ожидание успеха (0,872) и инструментальная деятельность, направленная на достижение цели (0,522), и две категории относятся к боязни неудачи: обсуждение и критика вследствие недостаточности успеха (0,722) и потребность избежать неудачи (0,406). Данные категории в целом отражают основную структуру деятельности, но при этом разные блоки этой деятельности носят различный знак. Если мотивационно-целевой блок относится к разделу избегания неудачи, то инструментальная деятельность (блок ориентировочной основы деятельности), как и блок планирования в виде ожидания успеха, относится к надежде на успех. Собственно, исполнительский блок связан с боязнью неудачи в виде обсуждения и критики вследствие недостаточности успеха.

Данное смешение выступает результатом неполного закрепления целостной структуры деятельности в результате освоения проектной деятельности и, вероятно, был бы изменен в результате отложенного тестирования. Данный фактор указывает на происходящий процесс переструктурирования с предыдущего вектора мотивации, где ведущим была мотивация избегания неудачи, на вновь созданный вектор мотивации достижения успеха. Однако фрагментарная структура, направленная на избегание неудачи, может вновь актуализироваться в сложных для подростков ситуациях, ситуации неопределенности. Поэтому полученные подростками навыки проектной деятельности необходимо поддерживать через различные формы социальной, культурной, военно-спортивной

активности, участия в молодежном добровольческом движении, освоении востребованных подростками профессиональных навыков.

Если полученные результаты в изменениях достижения успеха, индекса суммарной мотивации, показателя «чистой надежды» рассматриваются как результат, связанный с формированием мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, прошедших и освоивших практику проектной деятельности, то основанием этих изменений являются изменения в области интернальности. В процессе эксперимента у подростков экспериментальной выборки была сформирована интернальная позиция, как в области общей интернальности, так и интернальности в области достижений и неудач. И эти изменения по отношению к контрольной группе достигают статистически значимого уровня. По окончании эксперимента мы можем констатировать более выраженную общую интернальную позицию подростков. Овладение практикой проектной деятельности позволило встать на позицию интернальности как способа объяснения своих достижений и неудач, что отразилось в повышении интернальности в области достижений и в области неудач. В процессе активного взаимодействия этот показатель изменился на уровне достоверности  $p \leq 0,01$ , и это один из важнейших результатов эксперимента. Изменения произошли в одном из самых значимых механизмов саморегуляции - умении брать на себя ответственность за то, что происходит. Изменился механизм адаптации подростков к окружающим реалиям, и эффект изменений будет иметь отложенное действие. Им необходимо не только осознать свою область компетенции, но и разработать механизм достижения позитивных результатов в обычной жизни, после выхода из процесса проектной работы.

Изучение отложенного эффекта и необходимых дополнительных воздействий для формирования устойчивой и необратимой системы мотивации достижения успеха на основе целостной структуры деятельности требует дальнейших исследований.

## Заключение

Результаты теоретико-эмпирического исследования мотивации достижения успеха подростков, лишенных родительского попечительства, позволили сформулировать следующие выводы:

1. В подростковом возрасте активно формируется мотивационная сфера, но для большинства подростков характерен средний и ниже среднего уровень сформированности мотивации достижения.

2. Негативно влияет на мотивационную сферу подростков социализация вне семьи, вследствие чего личность плохо адаптируется к реалиям окружающего мира и испытывает трудности в общении. В педагогической системе детских домов превалирует гиперопека. Подростки, лишенные родительского попечительства, обычно имеют ограниченные возможности для приобретения опыта принятия собственных решений в значимом для себя и важном для других деле.

3. В интеллектуальной, эмоциональной сфере подростков, лишенных родительского попечительства, отмечаются более выраженные возрастные изменения, чем в мотивационной сфере. Чтобы раскрыть пути развития мотивационной сферы, обозначенные общими возрастными закономерностями, необходимо активизировать их истинные мотивы, открывающиеся только в индивидуальной психологической работе. Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью подростка и средой, в которой он находится. Анализ индивидуальных различий в мотивации достижения представляется и необходимым, и обладающим большими объяснительными возможностями. Одного ребенка для создания и поддержания мотивации необходимо подбадривать и хвалить, предоставляя максимум самостоятельности, другого больше контролировать, но всем необходимо постоянное внимание и анализ их действий. Каждому подростку необходим

индивидуальный подход для освоения, поддержания, закрепления новых форм поведения и деятельности.

4. Критерии успешности индивидуальны и различны. В рамках нашего исследования были разработаны единые, общие для всех подростков поведенческие критерии сформированности мотивации достижения успеха:

- 1) наличие знаний о мотивации достижения успеха и практическое использование подростками приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;
- 2) самостоятельное поведение подростков в соответствии с усвоенным мотивом достижения;
- 3) более развитый уровень самосознания;
- 4) контактность и уровень взаимоотношений с педагогами и сверстниками.

5. У подростков, лишенных родительского попечительства, выявлен низкий уровень сформированности мотивации достижения успеха. Причиной этого является преобладание у воспитанников экстернальной позиции субъективного контроля. Экстернальность указывает на неспособность к регуляции поведения при неудачах, при этом недооценивается цель достижения и сам процесс достижения.

6. Анализ ключевых категорий мотивации достижения, соотнесенный с последовательностью разворачивающейся структуры деятельности, свидетельствует о фрагментарности деятельности достижения подростков, лишенных родительского попечительства. В ней превалирует боязнь неудачи, что и приводит к выраженной неуверенности в успехе.

7. Нами выделены условия и педагогические воздействия, способные формировать мотивацию достижения успеха. Разработанная модель формирования мотивации достижения успеха у подростков 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; заключительный (реализация проекта), состоящий из четырех шагов.

8. Организация взаимодействия педагогов и подростков, построенная как постепенная передача полномочий и ответственности подросткам на

основе индивидуального подхода, способствует формированию мотивации достижения успеха.

9. Реализация данной модели позволяет сформировать более высокий уровень мотивации достижения успеха, а именно:

- повысить показатель суммарной мотивации достижения успеха (в начале эксперимента среднее значение  $M = 5,08$ , в конце эксперимента  $M = 24,28$ ), т.е. увеличить силу желаний, стремлений. Показатель «чистой надежды» вырос с  $M = 0,76$  до  $M = 7,9$ ;

- целенаправленно осуществлять целеполагание, ориентировочную основу деятельности, планирование и контроль за результатами;

- улучшить показатели интернальности и создать психолого-педагогические условия, при которых ведущей стала не мотивация избегания неудачи, а мотивация достижения успеха.

10. Оптимизация мотивационной структуры предполагает устойчивость компонентов, их способность к повторению в других условиях. В процессе проектной работы у подростков формируется самооценочный механизм волевого контроля за результатами собственной деятельности, осознание степени ответственности за действия, которые они производят, умение брать ответственность на себя. Это создает предпосылки развития устойчивых социальных форм поведения. Изменился механизм адаптации подростков к окружающим реалиям, и эффект изменений будет иметь отложенное действие.

11. Сформированную мотивацию достижения успеха необходимо поддерживать через различные формы подростково - молодежной активности, в которой педагогам необходимо делегировать подросткам ведущую роль. Этой цели отвечает социальное и культурное проектирование, а также могут использоваться элементы партнерского участия подростков и педагогов в молодежном добровольческом движении, в военно-спортивной подготовке, взаимодействия в процессе освоения востребованных подростками профессиональных навыков.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская; М.: Наука, 1980. - 335с.
2. Абульханова – Славская, К.А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. - М.: Наука, 1987. - С.137-145.
3. Авдеева, Н.Н. Развитие личности на ранних этапах детства / Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 213-222.
4. Аксарина, Н.М. Причины нарушения уравновешенного поведения детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. - М.: [б. и.], 1974. – 123с.
5. Аргайл, М. Психология счастья: пер. с англ. А. Лисицына / М.Аргайл. - СПб.: Питер, 2003. – 270 с.
6. Арестова, О.Н. Мотивация как негативный фактор мышления / О.Н. Арестова // Современная психология мотивации; под ред. Д.А.Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - С. 233-243.
7. Асеев, В.Г. Мотивы поведения и формирование личности / В.Г.Асеев.- М.: Политиздат, 1976. -157 с.
8. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования /А. Г. Асмолов.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. -104 с.
9. Афанасьева, Н.В. Структура мотивации достижения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.В.Афанасьева. - М., 1999. - 23с.
10. Бажин, Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, АМ. Эткинд // Психол. журн. Т.5. -1984.- №3.- С.152-159.
11. Базовые принципы социального проектирования. [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://www.asprg.ru/page.php.ru>.
12. Байбородова, Л. В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Л. В. Байбородова, Л. Г. Жедунова, О. Н. Посысоев, М. И. Рожков. - Ярославль: Изд-во Ярославского гос. пед. ун-та, 1997. – 109 с.

13. Батури́н, И. А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека / И. А. Батури́н // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 5. - С. 37-45.
14. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие / В.П. Бедерханова, П.Б. Бондарев; Краснодарский краевой инст-т доп. проф. пед. образования. – Краснодар, 2000. – 54 с.
15. Беличева, С.А. Типология детско-подростковой дезадаптации и стратегия диагностико-коррекционной работы / С.А.. Беличева. // *Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития.* М.: [б. и.], 1998. – С. 41- 45.
16. Бибрих, Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев. // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 4, Психология.* - 1987.- № 2. - С.20-31.
17. Божович, Е.Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса / Е.Д. Божович // *Вопр. психологии.*-1986.- №2.- С.100-103.
18. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович.- М.: Просвещение, 1968. - 464с.
19. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л.В. Благонадежина. - М.: Просвещение, 1972. - 367с.
20. Бондырева, С. К. Внутренний мир, сознание, духовность / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов: методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 28 с.
21. Боулби, Дж. Детям – любовь и заботу / Дж. Боулби // *Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия*; под ред. В.С.Мухиной. – М.: Просвещение, 1991. – С.144-154.
22. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби.- М.: Академический проект, 2004. - 232 с.
23. Богданова, Т.Г. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Т.Г. Богданова, А.В. Жилина // *Спец. психология.* - 2004. - № 1(1). - С. 72-76.

24. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. - М.: Мысль, 1988. – 301с.
25. Булатова, Е. А. Динамика мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности / Е. А. Булатова // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. - 2007. - № 2 (44). - С. 67-74.
26. Булатова, Е. А. Формирование структуры деятельности достижения у подростков, лишенных родительского попечительства / Е. А. Булатова // Вестн. Челябинск. гос. пед. ун-та. - 2007. - №. 3. - С. 14-23.
27. Булатова, Е. А. Мониторинг изменений эмоциональных составляющих в личности подростка в процессе пребывания в детском оздоровительном лагере / Е.А.Булатова // Администратор образования: управленческая компетентность в современных условиях : сб. материалов науч.-практ. конф. / Нижегород. ин-т развития образования. - Н. Новгород, 2000. – С. 222-225.
28. Булатова, Е. А. Мониторинг изменений субъективного контроля и самооценки «трудных» подростков в условиях экстремального похода / Е. А. Булатова // Деятельность педагога-психолога в системе образования: научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение : учеб.-метод. сб. - Н. Новгород, 2001. - Вып. II. - С. 103-107.
29. Булатова, Е. А. Особенности мотивации учебной деятельности студентов / Е. А. Булатова // Проблемы многоуровневого образования : тез. докл. XI Междунар. науч.-метод. конф. / Федер. агенство по образованию ; Рос. акад. архитектуры и строит. наук. - Н. Новгород, 2005. - С. 114.
30. Булатова, Е. А. Социально-психологические условия развития мотивации достижения успеха у подростков, воспитывающихся вне семьи / Е. А. Булатова // Потенциал личности: комплексная проблема : материалы IV Всерос. Internet-конф. - Тамбов, 2005. - С. 24-28.
31. Булатова, Е.А. Проблемы актуализации и развития мотивации достижения успеха подростков, лишенных родительского попечительства



- / Е. А. Булатова // Психология образования: региональный опыт : материалы II нац. науч.-практ. конф. - М., 2005. - С. 230-231.
32. Булатова, Е. А. Проблемы формирования и развития мотивации достижения успеха у детей-сирот / Е.А. Булатова // Война как событие и со-бытие / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2005. - С. 242-247.
33. Булатова, Е. А. Проблемы развития мотивации достижения успеха у детей-сирот / Е. А. Булатова // Молодой России - здоровый образ жизни : сб. ст. и материалов регион. науч.-практ. конф. / Нижегород. гос. ун-т. - Н. Новгород, 2005. - С. 57-61.
34. Булатова, Е. А. Модель формирования у подростков мотивации достижения успеха в процессе проектной деятельности / Е. А. Булатова // Сборник трудов аспирантов и магистрантов. История. Философия. Культурология. Педагогика / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2007. - С. 84-87.
35. Булатова, Е. А. Экспериментальное исследование роли проектной деятельности в динамике мотивации достижения успеха подростков, лишенных родительского попечительства / Е. А. Булатова // Приволж. науч. журн. - 2007. - № 3. - С. 152-159.
36. Варга, А.Я. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / А.Я. Варга.- М.: Изд-во ОГИ; Фонд научн. исследований «Прагматика культуры». - 2006г.- 640 с.
37. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомет-Эминов.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.- 268 с.
38. Васильев, И.А. Влияние индивидуальных психологических различий на процесс решения проблем / И.А. Васильев, Ю. Куль // Вопр. психологии. - 1985. - №1. С. 140-148.
39. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк.- М.: Изд- во Моск. ун-та, 1984. - 200с.

40. Виллюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 288с.
41. Волкова, Е.Н. Подросток на рубеже эпох / Е.Н. Волкова, Т.И. Чиркова // Пробл. шк. воспитания.- Н.Новгород, 1998.- С.5.
42. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. – С. 299.
43. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. / Л. С. Выготский.- М.: Педагогика, 1983. - С.374.
44. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. / Л. С. Выготский.- М.: Педагогика, 1983. - С.138, 141.
45. Выготский,Л.С. Педология подростка. Избранные главы / Л. С.Выготский. Собр. соч. Т.4. М.: Педагогика,1980.
46. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский: избр. психологические тр.; под общ. ред. М.Г. Ярошевского; Моск. психолого-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. - (Психологи отечества: Избранные психол. тр.: в 70-ти т.). – 512с.
47. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование.- М.: Инноватор, - 1996. - С. 29.
48. Годфруа Ж.. Что такое психология: пер. с франц. В 2-х т. / Ж. Годфруа.- М.: Мир, 1992.- 376 с.
49. Гончарук, П. А. Психология обучения / П. А. Гончарук. - Киев, 1985. - 388с.
50. Гордеева, Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации; под ред. Д.А.Леонтьева.- М.: Смысл, 2002. – с. 47-103.
51. Гордеева, Т.О. Восьмая международная конференция по мотивации / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. -2003.- № 1. - С. 103-105.

52. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Ред. - сост. Е.И.Соколова; Под общей редакцией д-ра пед. наук Н.Л. Селивановой. - М.: Пед. общество России, 1998. - 336 с.
53. Гурьянова, А.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / А.П. Гурьянова // Педагогика. - 2004. - № 1. - С. 12-18.
54. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544с.
55. Дергачева, О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э.Деси и Р. Райана / О. Е. Дергачева // Современная психология мотивации: под ред. Д.А.Леонтьева. -М.: Смысл, 2002. - С.103-121.
56. Дерманова, И.Б. Некоторые аспекты феномена самореализации / И.Б. Дерманова, Л.А. Коростелева // Психологические проблемы самореализации личности: под ред. А.А.Крылова, Л.А. Коростелевой. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – 240с.
57. Джидарьян, И.А.. Представление о счастье в российском менталитете / И.А. Джидарьян. - СПб.: Алетейя, 2001. - 242 с.
58. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. - СПб.: Знание, 1902.
59. Дубровина, И.В. Особенности психического развития детей, воспитывающихся вне семьи / И.В. Дубровина, М.И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей. - М., 1982.
60. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопр. психологии.-1984.- № 4.- С. 126-130.
61. Егорова, М.С. Генотип. Среда. Развитие. / М.С Егорова, Н.М Зырянова, О.В. Паршикова и др. – М : ОГИ , 2004.- 573 с.
62. Елфимова, Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н.В. Елфимова // Вопр. психологии. – 1985. - №5. - С. 162-168.

63. Заводилкина, О.В. Социально-психологический портрет родителей-воспитателей приемных детей / О.В. Заводилкина // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. - М.: Гос.НИИ семьи и воспитания. - 2004. - Т.2. - С. 105-110.
64. Занюк, С.С. Психология мотивации / С.С. Занюк. – Киев: Эльга – Н, Ника-Центр, 2001.- 351с.
65. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики: избр. психол. тр. в 2 т. Т.1. / А.В. Запорожец.- М.: Педагогика, 1986. - С. 223-257.
66. Зейгарник, Б.Ф. К вопросу о механизмах развития личности / Б.В. Зейгарник // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1979. - № 1. – С. 12-22.
67. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие / В.А. Иванников.- СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
68. Иванников, В.А. Потребности как жизненные задачи // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. - 1997 - № 1. – С.34-45.
69. Иванова, Н.П. Возрастные стандарты социализации детей – сирот / Н.П. Иванова, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина. - М.: Дом, 1999. – 60 с.
70. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2002.- 508с.
- 71.Каган, Л.Н. Цель и смысл жизни / Л.Н.. Каган. - М. : [б. и.], 1984.
- 72.Калинин, К.А. Опыт использования методики Хекхаузена для исследования мотивации достижения / К.А. Калинин, А.С. Морозов // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. - М., 1974. - С. 44.
73. Каплан, Г.И. Клиническая психиатрия / Г.И. Каплан, Б.Дж. Сэдок. - М: Медицина, 1994. - Т.2.
74. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Просвещение, 1982. – С.162 .
75. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

76. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук.- СПб: Речь, 2005.- 74с.
77. Ключко, В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации / В.Е. Ключко // Сибир. психол. журн. - Вып. 5. -1997. - С. 19-26.
78. Конвенция ООН о правах ребенка, ст.20. - М.: Рудомино, 2001. – 44с.
79. Кондратьева, М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.В. Кондратьева. - М., 2001. - 25с.
80. Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решения / Т.В. Корнилова. - М.: Аспект-Пресс, 2003 . – 254с.
81. Корнилова Т.В. Подростки групп риска / Т.В. Корнилова, Е.Л.Григоренко, С.Д.Смирнов.- СПб.: Питер, 2005. – 336с.
82. Коссаковски, А. Взаимодействие педагогических и психологических исследований при изучении закономерностей формирования социалистической личности / А. Коссаковски // Комплексный подход к воспитанию школьников: сб. статей / Сост. Л.И. Филатова, Т.В.Сорокина; Под ред. Л.К. Балясной. - М.: Просвещение, 1982. - С.157-161.
83. Кручинин, В. А. Мотивация достижения как значимый фактор деятельности / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы : материалы I регион. науч.-практ. конф. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. - Н. Новгород, 2006. - С. 146-150.
84. Крылова Н.Б. Теория и практика педагогической поддержки и заботы // Новые ценности образования. Вып.6. -М. 1996.
85. Лангмейер, И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. — Прага: Авиценум, Медицинское изд-во, 1984. — 334с.
86. Лебедев, О. Е. Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся

- без попечения родителей / О. Е. Лебедев, А. Н. Майоров, Е. Е. Чепурных, В. И. Золотухина, Г. В. Семья. - Под ред. А. Н. Майорова. М.: «Интеллект-центр», 2002. - С. 54- 78.
87. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. / А.Н. Леонтьев.- М.: Педагогика, 1971. - 304 с.
88. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1975. - 640с.
89. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н. Леонтьев.- М.: Педагогика, 1981. - 522 с.
90. Леонтьев, Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002.-С.4-11.
91. Леонтьев, Д.А. Системно-смысловая природа и функция мотива / Д.А.Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.-1993.- №2.- С.73-82
92. Леонтьев, Д.А.. Психология с человеческим лицом (гуманистическая перспектива в постсоветской психологии) / Д.А.Леонтьев. – М., 1997. - 336с.
93. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс.- М.:Academia, 2003. – 249 с.
94. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина.- М.: МПСИ, 2001. -384с.
95. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / ред.-сост. В. С. Мухина. - М.: Просвещение, 1991.- 567с.
96. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов.- М.: Наука, 1984. - 362с.
97. Магомед-Эминов, М.Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения / М.Ш. Магомед-Эминов. – Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.-1984, № 1. - С. 57-59.

98. Макаренко, А.С. Собр. соч. в семи томах. / А.С. Макаренко. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959-1960.- т.1-7.
99. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. пособие для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001.- 582с.
100. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. -192 с.
101. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2002. - 352с.
102. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. - Пермь, 1972. -136с.
103. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопр. психологии. - 1987.- №5. - С. 129-139.
104. Мотивации познавательной деятельности / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. - Л.: НИИ 00В, 1972.
105. Мотивация личности. Феноменология. Закономерности и механизмы формирования. Сборник науч. тр./ Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Наука, 1982.
106. Мещерякова, С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка / С.Ю. Мещерякова // Воспитание и развитие детей в детском доме.- М., 1996. - С. 48.
107. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - М.:Эксмо, 1985. – 352 с.
108. Мухина, В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях / В.С. Мухина // Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996. - С. 4-15.
109. Мясищев, В.Н. На пути создания психологической теории личности (к 100-летию А.Ф.Лазурского.) / В.Н. Мясищев, В.А. Журавель // Вопр. психологии. -1974.- № 2. - С. 4-15.

110. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. - Москва-Воронеж, МОДЭК, 1995. - 564с.
111. Найденов, М.И. Творческий рефлексивно-групповой тренинг / М.И. Найденов, Л.А. Найденова. - В кн.: Интеллектуальные системы и творчество. - Новосибир. - 1991. - С. 86-98.
112. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. – кн. 1. – 3 изд. / Р.С. Немов.- М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
113. Новик, И.Б. Моделирование и аналогия / И.Б. Новик, А.И. Уемов // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. М., 1968 - 73. - С.257-258
114. Никифоров, Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. - Ленинград, 1985. - 84с.
115. Нюттен, Ж. Мотивация. / Ж. Нюттен // Экспериментальная психология: под ред. П.Фресса и Ж. Пиаже. – М., 1975. - Вып. 5. – С.
116. Областная целевая межведомственная программа «Дети – сироты» на 2006 – 2010 гг.: закон Нижегород. обл. от 09.09.2005 N 126-3 // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.gian.ru](http://www.gian.ru) НТА – Приволжье.
117. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для вузов / Л.Ф. Обухова. - М.: Высшее образование; МГППУ. - 2006. - 460с.
118. Олпорт, Г. Принцип «редукции напряжения» / Г. Олпорт // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С.106-107.
119. Орлов, Ю.М. Потребность в достижении в учебной деятельности / Ю.М. Орлов // Потребности и мотивы учебной деятельности. М., 1976. - 76с.
120. Осипова, А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А.А. Осипова. - Москва-Воронеж: МОДЭК, 2000.- С. 7.
121. Ослон, В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В.Н.Ослон, А.Б. Холмогорова // Вопр. психологии. - 2001.- № 3.- С. 79-91.



122. Павлов, И.П. Собрание сочинений в 3 т. / И.П. Павлов. - М.-Л., 1951. - Т.3., кн. 1.
123. Патяева, Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е.Ю. Патяева // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология.- 1983. - № 4. - С.23-33.
124. Петренко, В.Ф. Психосемантические исследования мотивации / В.Ф. Петренко // Вопр. психологии. - 1983.- № 3.- С.29-39.
125. Петровская, Л.А.. Воспитание как общение – диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопр. психологии. – 1987. - №2. - С. 86-89.
126. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Ж. Пиаже // Сб. ст. под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. М., 2001
127. Пиклер Э. Современные формы проявления госпитализма / Э. Пиклер // Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996, с.186.
128. Платонов К. К. Вопросы психологии труда - 2-е изд. / К. К. Платонов. М., 1972. - 344с.
129. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. - М., 1986.- 252с.
130. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
131. Прихожан,А.М. Психология сиротства /А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых.- 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.
132. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М.: Педагогика, 1990. - С.159.
133. Прихожан А.М. О возрастном подходе в нравственном воспитании детей / А.М. Прихожан // Вопр. психологии. - 1982.- № 2. - С.143-149.
134. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика. 1990 — 264с.
135. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Сб. ст. под ред. Л.И.Божович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 210с.

136. Психология современного подростка / Под ред. Л.А.Регуш. - СПб.: Речь, - 2005. - 400 с.
137. Радина Н.К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье / Н.К. Радина // Вопр. психологии.- 2000.- №3.- С.143-149.
138. Реан А.А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 407 с.
139. Ричи, Ш. Управление мотивацией: учеб. пособие / Ш. Ричи, П. Мартин. - М.: Юнити. - 2004. – 400с.
140. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. Пер. с англ.: общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. - М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480с.
141. Росс, Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт: пер. с англ. В. В. Румынского под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 429 с.
142. Рубахин, В. Ф. Психологические основы обработки первичной информации / В. Ф. Рубахин. - Ленинград, 1974. - 196с.
143. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 728с.
144. Рубцов, С.В. Целевое управление корпорациями: управление изменениями / С.В. Рубцов. - М.: Бератор-пресс, 2003. - 288с.
145. Рузская, А. Г. Особенности развития речи у детей, воспитывающихся в разных условиях / А. Г. Рузская, Т. А. Финашина // Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996, с.63.
146. Салливан, Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С. Салливан. - М: КСП+; СПб: Ювента, 1999. – 121 с.
147. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. Ленинград, 1979. - 116 с.
148. Свенцицкий, А.Л. Личность в группе / А.Л. Свенцицкий // Психология. Учебник. - Ред. А.А.Крылов.- М.: Проспект, 1998. - С.301- 318.

149. Семенюк, Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М. Семенюк. - М.-Воронеж, МОДЭК, 1996. – 238с.
150. Селиванов В. А. Психология волевой активности личности / В. А. Селиванов. - Рязань, 1977. – 174 с.
151. Семенов, В.Д. Социальная среда и моделирование / В.Д. Семенов // Моделирование воспитательных систем: теория - практике. - Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. - М.: Изд-во РОУ, 1995.
152. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н Семенов, С.Ю.Степанов // Вопр. психологии. - 1983. - № 3. - С.21-30.
153. Семья, Г.В. Социально-психологические проблемы сиротства и стратегия помощи / Г.В. Семья // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.inguk.ru/biblio/siroti/1\\_semiy.html](http://www.inguk.ru/biblio/siroti/1_semiy.html)
154. Система усыновления в России: упрощение вседоступности подобно? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.wciom.ru/no\\_cache/arkhiv/tematicheskii\\_arkhiv/item/single/3141.html?сHash=09с724ba7e&print=1](http://www.wciom.ru/no_cache/arkhiv/tematicheskii_arkhiv/item/single/3141.html?сHash=09с724ba7e&print=1)
155. Симонов, П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270с.
156. Смирнов, С.Д. Методологические уроки концепции А.Н.Леонтьева / С.Д. Смирнов // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14, Психология. -1993. -№2.- С.15-25.
157. Скиннер, Б. Оперантное поведение / Б. Скиннер // История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века. М., 1986.
158. Слободчиков В.И. Новое образование как путь к новому обществу // Новые ценности образования. Вып.5. - М.: Инноватор, 1996. С.24-28.
159. Слободчиков, В.И. Реальность субъективного духа / В.И. Слободчиков // Психология в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – с. 381-395.

160. Снегирева, Т.В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции / Т.В. Снегирева // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. - М.,1987. - с.89-98.
161. Собкин, В.С. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. Аналитический доклад / В.С. Собкин, Н.И. Кузнецова .- М.: ЮНЕСКО, 1998. -120с.
162. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 187с.
163. Степанский, В.И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности / В.И. Степанский. – Вопр. психологии. - 1984. - №3. - С. 118-123.
164. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности / В.И. Степанский // Вопр. психологии.- 1981. - № 6. – С.59-74.
165. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. - Ленинград, 1988. – 430 с.
166. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
167. Тихомиров, О. К. Исследование структурирующей функции мотива / О. К. Тихомиров, Т.Р.Богданова // Психол. журн. – 1983. Т.4. - № 6. – с.54-61.
168. Тумаркина, Г. По ту сторону стены / Г. Тумаркина // Иные родители, иная семья. Формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Сост. Волкова Е., Грибанова Л. - М.: Агенство соц. информации, 2001. – 127с.
169. Узнадзе, Д. Н. Потребности. Поведение. Воспитание / Д. Н. Узнадзе. – М.: Просвещение, 1968. – 233с.
170. Узнадзе, Д. Н. Психологические мотивации поведения человека / Д. Н. Узнадзе. – М.: Просвещение, 1969.

171. Фельдштейн, Д.И. (ред.) Психология современного подростка / Д.И. Фельдштейн. - М., 1987. - С. 6-36, 36-56, 164-168, 176-232.
172. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн. – Вопр. психологии. - 1983.- № 3. - С. 33-43.
173. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д.И. Фельдштейн.- М., Моск. психолого – соц. ин-т, изд-во Флинта, 1997. – 160с.
174. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Педагогика, 1987. – 168с.
175. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл: сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. Ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст.ст. Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990 – 368 с.
176. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы: учеб. пособие / А. Фрейд. - Пер. с англ. - М.: Педагогика. - 1993. – 144с.
177. Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд.- Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448с.
178. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения / Р. Фрэнкин. – СПб.: Питер, 2003. - 258 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
179. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. -2-е изд.- СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
180. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001.- 240 с.
181. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье / Г.Т. Хоментаскас. - Екатеринбург: У-Фактория. – 2006. - 260 с.

182. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. - М.: Айрис-пр., 2004. – 464 с.
183. Шапкин, С.А. VII Международная конференция по мотивации достижения // Психол. журн. – 2000. –Т.23.- № 6.- С.113-127.
184. Шульга, Т.И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т.И.Шульга, В.Слот, Х. Спаниард. - М.: изд-во УРАО. - 2001. - 122 с.
185. Щелина, Т.Т. Психологическое обеспечение развития личности детей-сирот в учреждениях интернатного типа. / Т.Т. Щелина, А.Л. Нелидов., И.С. Беганцова., Н.А. Воронина, С.В. Щенникова. – Арзамас: АГПИ. - 2003. - 303с.
186. Чебыкин, А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. - Одесса, 1992. - 72с.
187. Шадриков, В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. - М. , 1982. - 132с.
188. Шапошникова, О.П. Психологические методы в работе с воспитанниками сиротских учреждений: [опыт эксперим. работы по психодиагностике соц. адаптации детей в санатор. дет. доме № 23 Москвы] / О.П. Шапошникова // Программно-методическое обеспечение управленческой и учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. - М.: Шк. книга. - 2004. - Вып. 2. - С. 41-47.
189. Эйбл-Эйбесфельдт, И. Общественное пространство и его социальная роль / И. Эйбл-Эйбесфельдт // Культура, 1983. - №1. - С.14-27.
190. Эльконин, Д.Б. Введение в психологию развития. / Д.Б. Эльконин, М., 1994.
191. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. - М., 1989. с. 24-51.
192. Юферова, М.А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9-11 лет: автореф. дис. ... канд. псих. наук / М.А. Юферова. - Ярославль, 2004. - 23 с.

193. Юферова, М.А. Влияние стиля семейного воспитания на мотивацию достижения школьников / М.А.Юферова // Социальная психология XX столетия. Т.2 / Под ред. В.В.Козлова – Ярославль: изд-во МАПН, 2004.- С.424-427.
194. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения / П. М. Якобсон. – М: Изд-во Ак. пед. наук, 1969. - 224с.
195. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования / Н.О.Яковлева. - М.: Изд-во АТиСО, 2002. - 239 с.
196. Abramson, L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. Learned helplessness in humans / L.Y. Abramson, M.E.P. Seligman, J.D.Teasdale // Journal of Abnormal Psychology. 1978. Vol. 87. P. 49—74.
197. Adler, A. Uber der nervosen Charakter. – Munchen, 1922.
198. Ainsworth, M.D.S. An ethological approach to personality development / M.D.S. Ainsworth, J. Bowlby // American Psychologist. 1991, Vol. 46. — 331-341p.
199. Alderfer, C.P. Existence, Relatedness and Growth and human Needs in Organisational Settings / C.P. Alderfer. - London: Collier Macmillan, 1972.
200. Atkinson, J.W. Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and, incentives. / J.W. Atkinson. - New York, 1958.
201. Bandura, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies / A. Bandura (Ed.). New York: Cambridge University Press, 1995. P. 1—45.
202. Brooks, Ch. Homeostasis and adaptation. The life and contribution of Walter Bredford Cannon / Ch. Brooks - New York: Harvard Univ. Press, 1975.
203. Cannon, W.B. The wisdom of the body. / W.B. Cannon. - London: Kegan Paul, 1932.
204. Clark, A. Being there: Putting brain, body and together again / A. Clark. - Chicago, IL,1997
205. Collins, B.E. Four components of the Rotter Internal-External Scale: Berlief in difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive

- world / B.E.Collins. - *Jornal of Personality and Social Psychology*. - 1974, Vol.29, P. 381-391.
206. Deci, E.L. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York.: Plenum, 1985.
207. Dwek, C.S. *Motivational Processes Affekting Learning* / C.S. Dwek // *Amerikan Psychologist*. - 1986.- Vol. 41 (10). - P.1040-1048
208. Eccles, J.S. *Expectancies, values, and academic behaviors* / J.S. Eccles, T.F. Adler // *Achievement and achievement motives*. - San Francisco: W.H. Freeman. - 1983. P. 75—146.
209. Eibl-Eibesfeldt, I. *Human Ethology (Foundations of Human Behavior)* / I. Eibl-Eibesfeldt. - Cambridge, 1979.
210. Festinger, L. *A Theory of Cognitive Dissonanse* / L .Festinger. - Standford, California: Standford University Press, 1957.
211. Heider, F. *The Psychollogy of Interpersonal Relations* / F. Heider. - New York: John Wiley, 1958 .
212. Hermans, H.J.M. *A questionnaire measure of achievement motivation.* / H.J.M. Hermans // *Journal of Applied Psychology*. - 1970.- Vol. 54.- P.353-363.
213. Hall, G. *Psychology of Motivation* / G. Hall. – NewYork, 1961.
214. Horner, M.S. *Perfomance of men in noncompetitive and interpersonal competitive achievement – oriented situations.* / M.S. Horner // *Motivation and achievement*. - Washington: Winston. - 1961. - P.237-254.
215. Kelly, G.A. *The Psychology of Personal Constructs* / G.A. Kelly.- V. 1,2. – NewYork, 1955.
216. Lewin, K. *A dynamic theory of personality* / K. Lewin. - NewYork, London: McGraw Hill, 1935.
217. Lewin, K. *Principles of topological psychology* / K. Lewin. – New York, London: McGraw Hill, 1936.
218. McClelland, D.C. *Methods of measuring human motivation.* / D.C.McClelland, J.W. Atkinson. // *Motives in Fantasy, Action and Society*. – Princeton: Van Nostrand, 1958. P.7- 42



219. McClelland, D.C. The achievement motive / D.C.McClelland, J.W. Atkinson, R.A. Clark, E.L. Lowell. - New York: Appleton, 1953.
220. McGregor, D. The human side of enterprise / D. McGregor. - New York, 1960.
221. Murray, H.A. Toward a classification of interactions. / H.A. Murray - Cambridge, Mass.: Harvard .
222. Raynor, J.O. Future orientation and motivation of innealiate activity: an elaboration of the theory of achievement motivation / J.O. Raynor // Psychol. Rewiew. 1969. - V.76. - P.606-610.
223. Reynolds, W.M. A comparison of cognitive-behavioral therapy and relaxation training for the treatment of depression in adolescents. / W.M. Reynolds, K.I. Coats // J. Consult. Clin. Psychol. - 1986. - N 54. - P. 653-660.
224. Rotter, J.B. Social Learning and Clinical Psychology. / J.B. Rotter. - New York, 1954.
225. Schneider, K. Motivation. / K. Schneider, H.-D. Schmalt. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart - Berlin – Koln. - 1994, s.250-284.
226. Schmalt, H.-D. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. / H.-D. Schmalt. - Zurich, 1976. - 362 p.
227. Seligman, M.E.P. Helplessnes: On depression, development, and death. / M.E.P. Seligman. - San Francisko: Fttman, 1975.
228. Seligman, M.E.P. The optimistic child. / M.E.P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gilham.- Boston: Houghton Mifflin, 1995.
229. Seligman, M.E.P. Learned optimism. / M.E.P. Seligman. - New York, 1990.
230. Skinner, B. F. About behaviorism. / B. F. Skinner. - New York: Knopf. - 1974. - 256 p.
231. Skinner, B. F. Beyond freedom and dignity. / B. F. Skinner. - New York: Knopf. - 1971. – 225 p.
232. Sternberg, R.Y. Succtsfull intelligence. / R.Y. Sternberg. - Simon & Schuster, 1996.

233. Vernon, M.D. Human motivation. / M.D.Vernon. - Cambridge, 1969. -588p.
234. Vroom, V. H. Work and motivation. / V. H. Vroom. - New York: Wiley, 1964. - 331.
235. Watson, J. B. Psychology from the standpoint of a behaviorist. / J. B. Watson. - Philadelphia, Pa.: J.B. Lippincott Co. - 1929. - 458 p.
236. Watson, J. B. Behaviorism. / J. B. Watson. - Chicago: University of Chicago Press, 1958. - 308 p.
237. Weiner , B. An Attribution theory of motivation and emotion / B. Weiner. - Psychological Review, 92, P. 548-573.
238. Weiner, B. Theories of motivation. From mechanism to cognition / B. Weiner.- Chikago: Markham, 1972
239. Winterbottom, M. Childhood training in independence in achievement motivation / M.Winterbottom. Entrepreneurial Environments and the Emergence of Achievement Motivation in Adolescent Males Jonathan H. Turner. - Sociometry, Vol. 33, No. 2 (Jun., 1970), pp. 147-165
240. Woodworth, R.S. Dynamic Psychology / R.S. Woodworth. – New York, 1918
241. Yerkes, R.M. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation / R.M. Yerkes, J.D. Dodson // Journal of Corporative Neurology and Psychology, 1908. – V. 18. – P. 459 - 482.
242. Young, P. T. Motivation and emotion. / P. T Young. - New York: J. Wiley, 1961.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	2
<b>Глава 1. Методологические и теоретические аспекты мотивации достижения</b> .....	6
1.1. Мотивация достижения в контексте развития психологии мотивации .....	6
1.2. Место мотивации достижения в структуре личности.....	16
1.3. Мотивация достижения как значимый фактор деятельности.....	32
<b>Глава 2. Онтогенетические особенности мотивации достижения успеха у детей и подростков</b> .....	43
2.1. Развитие мотивов в онтогенезе и их структура в детском и подростковом возрасте.....	43
2.2. Особенности мотивации достижения успеха в подростковом возрасте...	56
2.3. Возрастные и индивидуальные особенности мотивации подростков, лишенных родительского попечительства.....	64
2.4. Уровни сформированности мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства.....	77
<b>Глава 3. Оптимизация мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства, в процессе проектной деятельности</b> .....	92
3.1. Сущность, принципы, средства и формы организации проектной деятельности у подростков, лишенных родительского попечительства.....	92
3.2. Модель формирования у подростков мотивации достижения успеха...	101
3.3. Анализ эффективности модели формирования мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства .....	112
<b>Заключение</b> .....	131
<b>Библиографический список</b> .....	134

Владимир Александрович Кручинин

Елена Анатольевна Булатова

Формирование мотивации достижения успеха в подростковом  
возрасте

Монография

Редактор Гришуткина Н.П.

Компьютерный набор

Е.А. Булатова

Подписано к печати 25.01.10 г. Формат 60x90 1/16. Бумага газетная. Печать трафаретная.  
Уч. изд. л. 9,0 1,5 Усл. печ. л. 9,5 Тираж 500 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Нижегородский государственный архитектурно – строительный университет»,  
603950, Н.Новгород, ул. Ильинская, д. 65.  
Полиграфический центр ННГАСУ, 603950, Н.Новгород, ул. Ильинская, д. 65.