



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

И.Ю. Кулагина

Развитие мотивационно-потребностной сферы в школьных возрастах

Монография

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор Н.Н. Толстых
доктор психологических наук, профессор В.А. Ильин



Москва, 2017

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

И.Ю. Кулагина

**РАЗВИТИЕ
МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ
СФЕРЫ В ШКОЛЬНЫХ ВОЗРАСТАХ**

Москва, 2017

ББК 88

К 90

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Н.Н. Толстых

доктор психологических наук, профессор В.А. Ильин

Кулагина И.Ю.

К 90 Развитие мотивационно-потребностной сферы в школьных
возрастах. Монография. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 172 с.

В монографии представлены материалы двух циклов эмпирических исследований. Один из них посвящен уточнению специфики учебной мотивации школьников, второй — определению особенностей мотивации надситуативного уровня (духовно-нравственной, эгоцентрической и гедонистической мотивации).

Описание данных включает несколько линий анализа: сравнение мотивационных показателей младших школьников, младших и старших подростков; младших школьников с разной успеваемостью и обучающихся у учителей с различными стилями педагогического руководства; подростков с нормативным развитием, обучающихся в СОШ, воспитывающихся в семьях; одаренных подростков, обучающихся в гимназии; воспитанников кадетских школ-интернатов и подростков группы риска — воспитанников детских домов, в том числе детских домов VII и VIII вида (подростков с задержкой психического развития и умственной отсталостью), бродяжничающих подростков.

Монография адресована психологам — специалистам в области детской и педагогической психологии, а также педагогам, работающим с младшими школьниками и подростками.

ISBN 978-5-94051-154-0

ББК 88

ISBN 978-5-94051-154-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017

Оглавление

Введение	4
Глава 1. МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА И ЕЕ РАЗВИТИЕ ДО 17 ЛЕТ	
1.1. Основные мотивационные тенденции в детстве и отрочестве	6
1.2. Теоретические предпосылки исследования: два уровня мотивации школьников	17
1.3. Организация и методика исследования	36
Глава 2. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ	
2.1. Учебные мотивы младших школьников: динамика от 1-ого к 4-ому классу.....	67
2.2. Учебная мотивация детей в разной образовательной среде	73
2.3. Учебная мотивация детей при разных стилях педагогического руководства	79
2.4. Учебная мотивация детей при разной успешности обучения	90
2.5. Учебная мотивация на разных возрастных этапах (младший школьный, младший и старший подростковый возраста)	105
Глава 3. МОТИВАЦИЯ НАДСИТУАТИВНОГО УРОВНЯ	
3.1. Мотивация в младшем школьном возрасте	112
3.2. Мотивация в младшем и старшем подростковых возрастах	123
3.3. Условия становления мотивации подростков	128
3.3.1. Мотивация воспитанников детских домов	129
3.3.2. Мотивация воспитанников детских домов VII и VIII вида ...	137
3.3.3. Мотивация бродяжничающих подростков	146
3.3.4. Мотивация учащихся гимназии для одаренных детей	154
3.3.5. Мотивация воспитанников кадетских школ-интернатов	159
Заключение	165
Литература	166

Введение

В монографии отражена попытка дополнить и уточнить ответы на один из фундаментальных вопросов возрастной психологии — о развитии мотивационно-потребностной сферы как ядра личности школьника.

Время обучения в средней школе — крайне сложный и значимый период не только с точки зрения интеллектуального развития и инструментальной подготовки к будущей взрослой жизни. В это время завершается эпоха детства (младший школьный возраст) и в переходный к зрелости период личность «рождается второй раз» (подростковый возраст). На индивидуальном жизненном пути каждого человека это важный этап социализации или, точнее, «восхождения к социальной зрелости» (А.В. Петровский, 2007, с. 122).

В современных условиях процесс социализации осложняется, в частности, тем, что в обществе отсутствуют четкие однозначные ориентиры на фоне различных нормативно-ценностных конструктов, намечается приоритет запросов настоящего, заслоняющих ориентацию на «избыточную» культуру (С.Л. Шелина, О.В. Митина, 2015) и «проступают признаки начинающейся антикультурной революции» (В.В. Рубцов, В.П. Зинченко, 2007, с. 19). Как пишет А.С. Арсеньев, «с одной стороны, уничтожение идеологического пресса, штамповавших социальных функционеров и конформистов, как будто бы открывает дорогу воспитанию личности; с другой стороны, хлынувшая в образовавшийся вакуум и связанная с господством рыночных отношений идеология индивидуализма, вещизма и ее продукт — «массовая культура» являют собой более глубокую, тонкую и соблазнительную подмену всего собственно человеческого и личностного» (А.С. Арсеньев, 2013, с. 181–182).

В то же время обучение школьников требует трансляции традиционных ценностей, а от педагогов, работающих в средней общеобразовательной школе и осваивающих новый профессиональный стандарт, требуется знать «законы развития личности» ребенка и овладеть такими профессиональными действиями, как «развитие у обучающихся познавательной активности, ... формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира» (Профессиональный стандарт «Педагог», 2014, с. 18]. Полноценная учебная деятельность недостижима без соответствующего мотивационного компонента; личностное развитие в школьных возрастах предполагает усвоение ценностей, имеющих духовно-нравственный контекст, и развитие близкой им мотивации,

ориентирующей ученика на познание и глубокие эмоциональные связи с миром. Не случайно одним из оснований для разработки Федерального государственного образовательного стандарта общего образования стала концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2011), Государственная программа города Москвы на период 2012–2018 гг. «Развитие образования города Москвы (Столичное образование)» включает задачи формирования и реализации механизмов организации образовательного процесса и создания условий, учитывающих индивидуальные потребности обучающихся, военно-патриотического и духовно-нравственного воспитания обучающихся и воспитанников.

В связи с этим является теоретически и практически значимым изучение одной из линий личностного развития школьника — становление учебной и духовно-нравственной мотивации в изменяющихся социально-экономических условиях.

Глава 1.

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА И ЕЕ РАЗВИТИЕ ДО 17 ЛЕТ

1.1. Основные мотивационные тенденции в детстве и отрочестве

Мотивационно-потребностная сфера считается ядром личности (деятельностный подход в отечественной психологии, гуманистическая психология, психоанализ и некоторые другие направления). Мотивационные механизмы поведения, функции, структура мотивационно-потребностной сферы, представленные в рамках различных психологических школ и направлений, подробно описаны в ряде фундаментальных книг (К.В. Madsen, 1974, R.C. Beck, 1978, X. Хекхаузен, 2003, и др.). В данной книге, имеющей достаточно узкую направленность, мы не будем касаться этих общих вопросов. Остановимся на основных линиях развития мотивационно-потребностной сферы в онтогенезе.

Мотивационно-потребностная сфера включает в себя разнообразные потребности и мотивы, побуждающие, направляющие и придающие смысл различным видам деятельности.

Существуют возрастные и индивидуально-типические закономерности развития мотивационно-потребностной сферы. Выделяют две ее основные характеристики — широту и иерархизированность. Иногда рассматривают третью характеристику — гибкость. Под гибкостью понимают возможности замещения одной цели, достигаемой на пути реализации мотива, другой целью, а также разнообразие средств удовлетворения исходной потребности.

Широта мотивационно-потребностной сферы определяется кругом мотивов, присущих человеку. Онтогенетическое развитие мотивации предполагает расширение мотивационной сферы, появление новых мотивационных тенденций (становление новых мотивов, интересов, наряду с усилением уже имевшихся потребностей и мотивов). Широкая мотивационная сфера является показателем благоприятного личностного развития. Богатство мотивации обычно свидетельствует о наличии широкого спектра сущностных связей с миром.

В то же время возможны неблагоприятные тенденции при расширении мотивационно-потребностной сферы. Возможно увеличение количества мотивов, отвечающих принципу удовольствия, что может повлечь за собой переедание, алкоголизацию и т.п. Возможно

также появление патологических мотивов, как, например, при нервной анорексии в подростковом возрасте.

Оценивая уровень развития мотивационно-потребностной сферы, учитывают также степень и особенности ее иерархизированности. Иерархия мотивов формируется в дошкольном детстве, когда появляется механизм соподчинения мотивов, и затем перестраивается. Принципиально важным является то, какие мотивы оказываются устойчивыми, доминирующими, какие — потенциальными в конкретной мотивационной системе.

Первоначально, у маленького ребенка, все его простейшие мотивы имеют примерно одинаковую побудительную силу. Его желания неустойчивы и быстро преходящи, зависят от той конкретной ситуации, в которой он находится. Поведение ребенка в раннем детстве (до 3 лет) называют импульсивным или «полевым» (К. Левин). Его можно отвлечь: ребенок очень хочет получить и разобрать на части какую-нибудь вещь, и уже начинает скандалить, но тут же с удовольствием берет другую, выданную ему взрослым. Ему трудно сделать выбор: если ребенку предлагают взять одну игрушку из нескольких, чтобы с ней поиграть, он долго все перебирает и, когда его пытаются увести из комнаты с единственной игрушкой, зажатой в руке, бросает ее (она сразу обесценилась в его глазах) и перебор начинается снова. Это свидетельствует о том, что мотивационная сфера ребенка еще не организована иерархически.

Иерархическая мотивационная система появляется в дошкольном возрасте благодаря механизму соподчинения мотивов (А.Н. Леонтьев). Начиная примерно с трех лет возможна борьба мотивов, и ребенок действует в соответствии с мотивом, имеющим наибольшую побудительную силу. Дошкольник уже хорошо знает, что он хочет, ставит цели и стремится к их достижению, преодолевая преграды разными способами. Некоторые мотивы оказываются устойчивыми, характерными для ребенка, так что его поведение в той или иной ситуации близкие взрослые могут предсказать. Формируются мотивы-намерения. Хотя иногда наблюдается и импульсивное поведение, появляется эмоциональная регуляция действий (А.В. Запорожец), а к семи годам — произвольное поведение. Дошкольник может подавить свои непосредственные побуждения, например, не реагировать на привлекательный предмет, что становится возможным благодаря более сильным мотивам, выполняющим роль «ограничителей».

При переходе на новый возрастной этап мотивационная система перестраивается. Некоторые мотивы утрачивают свою побудительную силу, соответствующий вид деятельности в определенной мере обесценивается, отодвигается на второй план. В младшем школьном

возрасте становится более слабой игровая мотивация, в подростковом — учебная.

Для младшего школьного возраста характерна сильная учебная мотивация. В подростковом возрасте возникают новые мотивационные тенденции:

- гипертрофированная потребность в общении со сверстниками, реализующаяся в подростковой дружбе, группировании и подростковых влюбленностях,

- гипертрофированная потребность в самостоятельности, независимости, реализующаяся в эмансипации от взрослых — родителей и учителей,

- подростковые увлечения,

- потребность в самопознании.

Вновь усиливающаяся в старшем подростковом возрасте учебная мотивация связана с ориентацией на будущее и профессиональным самоопределением. Самоопределение становится для старшеклассников «тем аффективным центром жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться и вся их деятельность, и все их интересы» (Л.И. Божович, 2009, с. 281).

От одного возрастного периода к другому мотивационная система не только перестраивается, но и дополняется новыми мотивами. К расширению мотивационной сферы приводит усложнение жизни ребенка, освоение все новых видов деятельности, более глубокое и разнообразное общение со взрослыми и сверстниками.

Мотивационно-потребностная сфера включает потребности и мотивы принципиально разных по содержанию уровней. Наиболее известны представления А. Маслоу об уровневой, иерархической организации мотивации. Потребности образуют пирамиду, в основании которой лежат наиболее важные для поддержания жизни потребности человека — физиологические (органические). Это потребности в кислороде, пище, определенной температуре, сне и т.д. От их удовлетворения зависит физическое выживание. С первым уровнем тесно связан второй — потребности в безопасности (в стабильности, порядке, защите от природных и социальных бедствий), удовлетворение которых поддерживает жизнь не в сиюминутном, а в долгосрочном плане. У ребенка потребности в безопасности и защите проявляются ярче, «проще и нагляднее», чем у взрослого.

Третий уровень мотивации представлен потребностями в принадлежности и любви. Принадлежность к семье, к социальной группе, которая дарит дружеские, теплые отношения, избавляет человека от чувства одиночества, ощущения изоляции, отверженности. И ребенку, и взрослому «крайне важно знать, что он живет на ро-

дине, у себя дома, рядом с близкими и понятными ему людьми, что его окружают «свои», что он принадлежит определенному клану, группе, коллективу, классу».

Четвертый уровень — потребность в признании. С одной стороны, это стремление к определенным достижениям, вызывающим чувства компетентности, уверенности в себе, независимости и свободы. С другой — потребность в уважении окружающих, их внимании, желание иметь определенный социальный статус, иногда стремление к известности, славе. Реальные достижения и заслуженное уважение обеспечивают самоуважение, устойчивую и здоровую самооценку.

Высший, пятый уровень — потребность в самоактуализации, т.е. стремление человека к «самовоплощению», к реализации заложенных в нем возможностей. «Ясно, что музыкант должен заниматься музыкой, художник — писать картины, а поэт — сочинять стихи, если, конечно, они хотят жить в мире с собой. Человек обязан быть тем, кем он может быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе. Эту потребность можно назвать потребностью в самоактуализации», — писал А. Маслоу.

Согласно теории А. Маслоу, потребности более высокого уровня возникают тогда, когда удовлетворены потребности низших уровней. Базовые потребности должны удовлетворяться последовательно, а появление (по мере удовлетворения низших потребностей) и реализация потребностей все более высокого уровня приводит к личностному росту. Поэтому необходимо, чтобы общество обеспечило как материальную основу жизни, так и свободу слова, выбора деятельности и самовыражения, такой уклад жизни, который характеризуется «справедливостью, честностью и порядком».

По А. Маслоу, иерархия потребностей, выстроенная по этому закону, стабильна у большинства людей, но бывают и исключения. С базовыми потребностями «переплетены» когнитивные (в познании и понимании) и эстетические потребности. Это потребности достаточно высокого уровня. Некоторые люди, обладающие ими и стремлением к актуализации своего творческого потенциала, занимаются творческой деятельностью не из-за пресыщения базовых потребностей, а «вопреки неудовлетворенности». Высшую ценность имеют исключения, связанные с высокими социальными нормами и идеалами, ради которых кто-то готов терпеть лишения или даже пойти на смерть.

Следует отметить, что эти представления о иерархической системе потребностей отнесены к взрослому человеку. Но, поскольку мотивационная система развивается, начиная с детства, окажется

полезным учет уровня (и, соответственно, содержания) потребностей и мотивов, присущих школьникам. Здесь встает вопрос о доминировании определенной мотивации в иерархической системе и степени ее устойчивости.

Мотивы могут быть ситуативными и постоянно проявляющимися, устойчивыми. Устойчивые мотивы доминируют и занимают верхние уровни в иерархически организованной мотивационной системе человека. Та иерархия мотивов, которая представлена А. Маслоу, с реализующейся потребностью в самоактуализации, характерна для так называемых «самоактуализирующихся личностей». Их немного — по подсчетам А. Маслоу, около 1% от всего населения. Возникают вопросы: какая мотивация доминирует (оказывается ведущей) чаще всего? И как развиваются мотивационные системы в школьных возрастах?

Устойчиво доминирующие мотивы определяют направленность личности (Л.И. Божович, В.Э. Чудновский, М.С. Неймарк и др.). Они задают общий вектор поведения человека — тенденции действий и поступков на надситуативном уровне. Поскольку доминирующие мотивы связаны с ценностными ориентациями, направленность личности определяет облик человека в социальном плане (В.С. Мерлин) и проявляется в отношении к миру (другим людям, обществу и делу) и к себе самому. Стоящие за ними потребности ненасыщаемы.

Благодаря тому, что разным людям свойственна разная направленность личности, в одной и той же ситуации они ставят перед собой разные цели. С другой стороны, направленность личности конкретного человека приводит к постановке системы целей, противостоящей случайным изменениям ситуаций.

Направленность личности обычно складывается в подростковом возрасте — в том возрастном периоде, который называют вторым рождением личности. Благодаря перестройке мотивационно-потребностной сферы и бурному развитию самосознания, начинают доминировать определенные мотивы, подчиняющие себе другие побуждения. Так как для подросткового возраста характерна личностная нестабильность, к концу периода направленность личности может измениться. Кроме того, часть подростков и даже юношей, чей путь к личностной зрелости затягивается, не обретает устойчивой иерархии мотивов, и их поведение в значительной мере зависит от ситуации.

При изучении мотивации подростков были установлены различные типы направленности личности. Наиболее известна типология, разработанная Л.И. Божович и ее сотрудниками. Выявлены три типа направленности:

— личная направленность, при которой преобладают мотивы собственного благополучия, стремление к самоутверждению, личным достижениям,

— коллективистическая (общественная) направленность, при которой ведущими оказываются интересы других людей — общества, коллектива,

— деловая направленность, если преобладают мотивы, порождаемые деятельностью — интерес к процессу выполнения деятельности, ориентация на достигаемый результат, бескорыстное стремление к познанию и др. («Изучение мотивации поведения детей и подростков», 1972).

Четыре типа направленности, выявленные И.Д. Егорычевой у подростков, основываются на возможных сочетаниях позиций, выражающих отношение личности к себе и обществу:

— гуманистическая направленность при положительном отношении к себе и обществу (признается право каждого на свободное самоопределение, индивидуальное или в рамках группы, главной ценностью считается личность),

— эгоистическая направленность при положительном отношении к себе и отрицательном — к обществу (личность сосредоточена на собственных интересах и проблемах, стремится к признанию окружающими собственной ценности; другие принимаются постольку, поскольку они устраивают подростка),

— депрессивная (социоцентрическая) направленность при отрицательном отношении к себе и положительном — к обществу (личность не принимает себя, не верит в свои силы; считается, что другие могут достичь того, что подростку недоступно, или с большей легкостью получить желаемое),

— суицидальная (негативистическая) направленность при отрицательном отношении и к себе, и к обществу (личность не принимает ни себя, ни других, остро переживая свою несостоятельность). (И.Д. Егорычева, 1999; О.В. Лишин, 2003).

Отметим, что последние два вида направленности характерны для невротической личности. Рассматривая нормативное развитие личности, перечислим основные потребности, удовлетворение которых оказывается принципиально важным в детстве и отрочестве.

Еще в младенчестве появляется первая истинно человеческая потребность — потребность в общении. Вначале она проявляется в комплексе оживления, направленном на мать, затем реализуется в общении с близкими взрослыми людьми, позже — с другими детьми. Продуктивно общаться со сверстниками ребенок начинает

в среднем дошкольном возрасте (Д.Б. Эльконин). Эта потребность становится чрезмерно выраженной в подростковом возрасте.

На протяжении раннего и дошкольного возраста ярко проявляется познавательная потребность, «вырастающая» из потребности в новых впечатлениях младенца. В младшем школьном возрасте она должна удовлетворяться, прежде всего, в учебной деятельности. При развивающем типе обучения и достаточно демократичной системе отношений в классе на базе познавательной потребности формируется исследовательская позиция. Но если жизнь младшего школьника жестко регламентирована, значительного развития в этом плане не происходит, учебно-познавательные мотивы не становятся ведущими в системе учебной мотивации. Познавательная потребность и соответствующая мотивация вновь усиливаются в следующем возрастном периоде, проявляясь в подростковых увлечениях (А.Е. Личко).

Потребность в признании, признании другими людьми проявляется в дошкольном детстве, усиливаясь на границе с младшим школьным возрастом, когда появляется логика чувств, самолюбие (Л.С. Выготский). В младшем школьном возрасте она связана с социальными мотивами учения и проявляется, прежде всего, во внутренней позиции школьника (Л.И. Божович). В подростковом возрасте, в связи с бурным развитием самосознания, видимо, возникает потребность в персонализации (потребность быть личностью), которая считается в отечественной психологии одной из фундаментальных. Ее можно считать особой, высшей разновидностью потребности в аффилиации, при которой человек стремится отразиться в другом, оставить след в иной личности. Наиболее полным и ярким проявлением реализации этой потребности становится феномен отраженной субъектности (В.А. Петровский).

Вероятно, к подростковому возрасту можно отнести и становление потребности более сложной, чем потребность в признании, которую Э. Фромм называет потребностью в единении с миром. Она требует достаточно высокого уровня личностного развития в целом и сочетается с не менее значимой потребностью быть в согласии с собой. «Существует только одно чувство, удовлетворяющее человеческую потребность в единении с миром и вместе с тем дающее ему ощущение целостности и индивидуальности, — любовь», понимаемая широко, как духовно-нравственная категория (Э. Фромм, 2016, с. 36).

Фундаментальные потребности и базирующиеся на них мотивы определяют основные линии развития личности в школьных возрастах. Следует остановиться также на учебной мотивации, побуждающей в течение всех лет обучения в школе учебную деятельность

ребенка и подростка. Учебные мотивы формируются во время кризиса 7 лет и играют особую роль в младшем школьном возрасте.

Учебная деятельность, сложная и длительно протекающая, всегда полимотивирована. Она обычно направляется комплексом внешних и внутренних мотивов. О внешних мотивах (экстринсивной мотивации) говорят, когда основной причиной поведения является получение чего-либо за его пределами и поведение становится, таким образом, средством достижения инородной цели. В случае учебной деятельности внешним мотивом может быть, в частности, отметка. Как отмечал Д.Б. Эльконин, если ребенок учится ради отметки, его учение — не учебная деятельность, а деятельность по «зарабатыванию» отметок.

При наличии внутренних мотивов (интринсивной мотивации) поведение совершается как бы ради себя самого и связано с особым рода переживаниями. Когда привлекает сама деятельность, в процессе ее выполнения может возникнуть ощущение эффективности, а в результате возрастет чувство компетентности.

Внешние мотивы учения представлены социальными мотивами, связанными с взаимоотношениями школьника и других людей в ходе обучения, внутренние — познавательными, связанными с содержанием и процессом выполнения учебной деятельности. Кроме того, важна мотивация достижения — проявляющаяся в различных видах деятельности, в том числе учебной.

К социальным относятся (по Л.И. Божович) широкие социальные мотивы учения. Это желание быть образованным, «грамотным», хорошо окончить школу и далее учиться в вузе или получить «хорошую» работу, гарантирующую материальную обеспеченность, получить аттестат о среднем общем образовании, иметь определенный социальный статус благодаря учебе и т. д., а также долг и ответственность — перед родителями, учителем, одноклассниками.

Первоначально широкие социальные мотивы учения непосредственно связаны с новой и привлекательной для ребенка позицией школьника, со стремлением к социально значимой, важной для родителей и учителя учебной деятельности. Но большинство из них является только «знаемыми» мотивами. Это относится и к пониманию учебы как общественного долга, и к ответственности. Постепенно мотивы становятся реально действующими, но не у всех учеников. Как считала Л.С. Славина (1998), для развития наиболее ценных широких социальных мотивов, имеющих общественную направленность, нужны особые условия: формирование детского коллектива в классе, интересная школьная жизнь, совместная деятельность детей, позволяющая ставить и достигать общие цели.

Если у ребенка не сложились дружеские отношения с одноклассниками, если он не включен в общую жизнь класса, ему трудно усвоить общественный смысл учения. В настоящее время, при отсутствии детских организаций в большинстве школ и не налаженной групповой работе (совместной учебной деятельности), определяющая роль в развитии широких социальных мотивов учения принадлежит семейным ценностям, традициям и умению учителя сплотить класс.

Сильным реально действующим мотивом является *отметка*. С самого начала школьного обучения дети стремятся получать высокие отметки, подтверждающие их статус «хороших учеников». Отношение к младшему школьнику значимых для него взрослых в большей мере определяется его успеваемостью, поэтому, получая высокие отметки, ребенок приобретает не только статус «хорошего ученика», но и статус «хорошего, любимого ребенка», радующего родителей и учителя. Конечно, отметка не должна быть фетишом, главной целью и смыслом учения. Но поскольку школьников, усиленно занимающихся исключительно ради поддержания высокой успеваемости на протяжении всех 11 лет обучения, не так уж много, а серьезной проблемой оказывается снижение уровня отношения к учению, этот реально действующий мотив следует разумно использовать. Причем использовать именно в начальной школе.

Кроме отметки, реально действующими мотивами являются похвала и награда. Похвала крайне важна для младшего школьника, который остается ребенком, зависящим от взрослого. Ее широко используют и родители, и учителя, стимулируя учебную деятельность. При этом психологи подчеркивают, что в похвале в большей мере нуждаются тревожные, неуверенные в себе ученики, а школьников с высокой самооценкой и завышенным уровнем притязаний нельзя «перехваливать». Применение наград — значительно более сложный вопрос.

Престижная мотивация — желание выделиться, быть первым, лучшим. Когда претензии на особый, недостижимо высокий для других статус реализуются в учебной деятельности, престижная мотивация становится источником высокой продуктивности. Отличник, достигая поставленных целей, обычно включается в учебную деятельность на пределе своих возможностей, работоспособности и трудолюбия. Помимо этих «плюсов» развитие престижной мотивации имеет и ряд существенных «минусов». Стремление к первенству приводит к соперничеству с хорошо успевающими одноклассниками и пренебрежительному отношению к остальным, поэтому отличников с такой мотивацией в классе не любят. Лишенный полноценного общения со сверстниками, теряющий много сил на поддержание своей репутации,

ученик постоянно испытывает отрицательные эмоции: он не умеет спокойно пережить даже незначительный неуспех, «четверка» для него — трагедия, а «пятерка» конкурента — неприятность. Привычка все делать правильно и быстрее всех приводит к использованию стандартных способов решения и, как показала Д.Б. Богоявленская (2009), не способствует реализации творческого потенциала: творчество и соперничество несовместимы.

Познавательная мотивация — ориентация на содержание и процесс учебной деятельности. Ее называют процессуальной мотивацией, познавательными интересами, познавательными или учебно-познавательными мотивами. Д.Б. Эльконин в понятие «учебно-познавательный мотив» включал и стремление к развитию своих способностей, самосовершенствованию. Познавательная мотивация считается полностью (иногда — единственно) адекватной учебным задачам, поэтому именно ее развитию уделяется основное внимание и педагогами, и создателями систем развивающего обучения. Познавательные мотивы появляются и сохраняются у школьников благодаря самому построению процесса обучения (системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, проблемное обучение), возможности самостоятельного выбора видов деятельности, форм работы и учебного материала (М. Монтессори, И.С. Якиманская), особого стиля преподавания, целенаправленного создания эмоционального фона занятий (Р. Штайнер). При традиционной системе обучения решающим чаще всего становится «человеческий фактор» — увлеченность педагога своим предметом, его умение интересно преподнести ученикам любой материал.

Познавательная мотивация снижается при введении награды. Если ребенка дополнительно стимулируют в его учебной работе, интерес к содержанию и процессу выполнения учебной деятельности начинает угасать. Это частное проявление «понижающего эффекта внешней мотивации»: если человек вознаграждается за нечто, что он делает или сделал по собственному желанию, такое вознаграждение ослабляет интринсивную мотивацию (Х. Хекхаузен, 2003).

Мотивация достижения включает в себя две мотивационные тенденции — достижение успеха и избегание неудачи (Д. Макклелланд, Дж. Аткинсон). Мотивация достижения успеха — ориентация на получение качественного результата при выполнении деятельности. Хотя она часто сочетается с социальными мотивами (получением похвалы, высокой отметки), однако не снижает процессуальную мотивацию и связана с чувством компетентности. Ее развитие полезно, так как позволяет ребенку, углубляясь в содержание деятельности, доводить дело до конца, не ограничиваясь поисками способа решения задачи, правильно его оформить. Она приводит в итоге к

повышению успеваемости. Мотивация избегания неудачи, напротив, не способствует результативности учебной деятельности. Она сочетается с социальными мотивами учения (низкими отметками, порицанием, наказанием за неверно, неполно или неаккуратно выполненную работу) и связана с отрицательными эмоциями.

На протяжении младшего школьного возраста учебная мотивация развивается — изменяются ее содержательные и динамические характеристики. К общим тенденциям развития учебной мотивации следует отнести постепенное расширение круга реально действующих мотивов, повышение осознанности мотивации, повышение силы и устойчивости доминирующих мотивов. При этом следует иметь в виду индивидуальные и типологические различия.

Ребенок, не переживший кризис 7 лет, остается психологически дошкольником и не имеет истинной учебной мотивации, даже если он уже начал учиться. Его желание пойти в школу определяется неучебными мотивами: надоело ходить в детский сад, хочется быть «большим» (а все большие дети учатся), встретить новых друзей, получить красивые атрибуты школьной жизни — рюкзак, пенал, тетради, форму и т. п. Во время кризиса 7 лет — переходного периода от дошкольного детства к младшему школьному возрасту — появляется «внутренняя позиция школьника» (Л.И. Божович), связанная с учебными мотивами — социальными и познавательными.

Главное для ребенка в начале школьного обучения — само включение в социально значимую деятельность, новый статус, который он приобретает. Отношение к нему значимых взрослых — родителей и учителя — зависит от успешности его учебной работы, поэтому, стараясь хорошо учиться, младший школьник прежде всего реализует социальные мотивы учения. Высокие оценки — похвала и отметки — становятся показателем его ценности, основой самооценки и эмоционального благополучия.

Позже младшие школьники стараются «заработать» отметки и похвалу реальными учебными достижениями. Эти мотивы обычно остаются сильными реально действующими учебными мотивами на протяжении всего возрастного периода. Такие ценные широкие социальные мотивы, как долг и ответственность, часто являются только «знаемыми» и начинают побуждать учебную деятельность постепенно, и то не у всех детей. В целом социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения к осознанию его личностного смысла, что делает эти мотивы более действенными.

Поскольку младшим школьникам свойственна любознательность, широта интересов, у них развивается познавательная мотива-

ция. Но познавательные интересы в этом возрасте характеризуются тем, что они

- недостаточно действенны, не могут поддерживать учебную деятельность длительное время;

- неустойчивы, ситуативны, без поддержки учителя могут угадать, учебный материал вызывает утомление и надоедает;

- недостаточно осознанны;

- проявляются в отношении одного или нескольких внешне сходных учебных предметов;

- ориентированы в основном на результат, а не на способы учебной работы (А.К. Маркова, 1983)

Учебные мотивы младших школьников соответствуют ценностям семей, в которых они воспитываются (Г.А. Цукерман).

Еще одна закономерность развития мотивации в младшем школьном возрасте — снижение положительного отношения к учению к концу обучения в начальных классах. Это негативное явление объясняется разными причинами. Школьная жизнь теряет свою новизну и непосредственную эмоциональную привлекательность. Уже не столь актуальны мотивы, связанные с «позицией школьника». У большинства детей исчезают надежды на «отличную» учебу, а обилие невысоких или совсем низких оценок (в том числе отметок) приводит к утрате старания и уверенности в своих силах. Снижение отношения к учению особенно заметно в тех классах, где ограничивается инициатива и самостоятельность детей, в процессе обучения делается акцент на запоминание и воспроизведение готовых знаний, т. е. где не развивается целенаправленно познавательная мотивация.

Ослабление учебной мотивации, по данным Л.И. Божович, раньше происходило, начиная с 3-его класса. Сейчас эта тенденция может наблюдаться со 2-ого класса (Н.И. Гуткина). В подростковом возрасте при смене ведущей деятельности мотивация остается на том же уровне или в большей мере снижается при переходе в средние классы.

1.2. Теоретические предпосылки исследования: два уровня мотивации школьников

Рассмотрим некоторые проблемы мотивации школьников в контексте деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.

Принципиально важным вопросом в теории деятельности является вопрос о мотивации. Мотивация — первое звено в структуре любой деятельности, без которого деятельность разворачиваться не

будет. Кроме того, мотивация, мотивационно-потребностная сфера — ядро личности, как развивающейся, так и зрелой. В онтогенезе первоначальное становление личности А.Н. Леонтьев связывает с механизмом соподчинения мотивов, благодаря которому в дошкольном детстве выстраивается иерархически организованная мотивационная система, проявляются полимотивированность и соподчиненность действий ребенка. Второе «рождение» личности, относящееся к подростковому возрасту, вызвано, по А.Н. Леонтьеву, перестройкой сознания: именно в этот период личностная рефлексия позволяет на новом уровне осознать собственную мотивацию, смысл совершаемых действий и поступков, в индивидуальном сознании «открывается движение в еще одном измерении». Но, прежде чем остановиться на этом феномене, уточним основные понятия.

При изложении позиции А.Н. Леонтьева, обычно, отмечается, что мотивы понимаются им как объекты или предметы (воспринимаемые или представляемые, мыслимые), в которых реализуются потребности. Происходит опредмечивание человеческих потребностей: объекты составляют предметное содержание тех потребностей, которые в них воплощены. Т.е. мотив — это объект, отвечающий определенной потребности, или опредмеченная потребность (А.Н. Леонтьев, 1971).

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что термин «мотив» используется «не для обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность как на побуждающее ее» (А.Н. Леонтьев, 1981, с. 300). Понимание мотива как объекта, в котором потребность конкретизируется в определенных условиях, позволяет рассматривать не только динамический аспект мотивации, но и, прежде всего, содержательный, отчетливо увидеть в мотивационных явлениях связь субъекта со средой, с миром. И основной линией развития мотивации оказывается развитие предметного содержания.

Анализируя положение о предметности потребностей, В.К. Вилюнас (1983) делает акцент на двух моментах. Во-первых, в определении мотива «предмет» употребляется А.Н. Леонтьевым как философская категория, а не в обыденном смысле. Поэтому мотив — это отражаемый предмет, образ некоторого предметного содержания, более или менее сложно организованного. Во-вторых, мотив в данной концепции — не просто отраженный, а пристрастно отраженный предмет.

Мотив имеет три функции — побуждения (поскольку за ним стоит потребность), направления деятельности (благодаря нали-

чию предметного содержания) и смыслообразования (связанного с пристрастностью в конкретной ситуации осуществления деятельности).

Различаются «реально действующие», «знаемые» («понимаемые») и потенциальные мотивы. Реально действующие мотивы побуждают и направляют те деятельности, которые осуществляет субъект (ребенок или взрослый). «Знаемые» мотивы определяют понимание им необходимости выполнения соответствующих деятельностей, но не имеют нужной побудительной силы. «Только понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся реально действующими. Это происходит, когда результат деятельности оказывается более значимым, чем побудивший ее мотив; так возникают новые мотивы и виды деятельности. Потенциальные мотивы — это мотивы, которые обладают побудительной силой, но из-за внешних условий, неблагоприятных обстоятельств не могут быть реализованы. Если условия изменяются, потенциальные мотивы могут стать реально действующими.

Реально действующие мотивы могут быть смыслообразующими и мотивами-стимулами. Первые придают деятельности личностный смысл, вторые служат дополнительными побудительными факторами.

Личностный смысл того содержания, на которое направлена деятельность, отличается от его значения, выражая отношение субъекта к объективным явлениям. Личностный смысл порождается отношением мотива деятельности к цели действия, т.е. именно мотив определяет смысл отдельных действий. Процессы смыслообразования являются механизмом взаимодействия мотивов (потребностей) и ситуации, в которой разворачивается деятельность. «Мотивы как бы освещают условия деятельности — каждый своим особым светом, выявляющим одни и маскирующим другие обстоятельства соответственно тому, насколько они важны для достижения этих мотивов» (В.К. Вилюнас, 1983, с. 198). Но проблема смысла выходит за рамки уровня деятельности и ситуативного развития мотивации.

Возвращаясь к онтогенезу, ко второму переломному моменту в формировании личности, отметим, что до подросткового возраста ребенок приобретал опыт, познавая окружающий мир, и усваивал, точнее, «присваивал» культуру общества с помощью взрослых — своих воспитателей и учителей. А.Н. Леонтьев писал: «В движении индивидуального сознания, описанном раньше как процесс взаимопереходов непосредственно-чувственных содержаний и значений,.. теперь открывается движение еще в одном измерении. Если описанное раньше движение образно представить себе как движение в горизонтальной плоскости, то это новое движение происходит

как бы по вертикали. Оно заключается в соотношении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе другие и как бы возвышаются над ними, некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Становление этого движения и выражает собой становление связной системы личностных смыслов — становление *личности*» (А.Н. Леонтьев, 1971, с. 212). Подросток и взрослый, следовательно, приобретают особую «вертикаль сознания», которая дает им возможность осознавать (хотя не всегда или не полностью — по А.Н. Леонтьеву не все мотивы осознаются, в отличие от сознательно поставленных целей), и в какой-то мере контролировать развитие своей мотивационно-потребностной сферы. Эти процессы касаются не только конкретных видов деятельности и их личностной осмысленности, но и сферы, которую Б.С. Братусь называет духовной или нравственно-ценностной. Совершается переход от смысла частного действия к смыслу жизни.

Отталкиваясь от этих положений А.Н. Леонтьева, Б.С. Братусь (1994; 1999) выделяет несколько смысловых уровней, имея в виду не отдельные деятельности, а события жизни, и не конкретные мотивы (хотя мотивы здесь присутствуют), а отношение человека к другим людям и самому себе.

Эгоцентрический уровень обусловлен стремлением к собственному удобству, выгоде, престижу и потребительским отношением к другим. На группоцентрическом уровне смысловая направленность определяется благополучием относительно замкнутой группы и отношение человека к другим людям зависит от их принадлежности или отсутствия принадлежности к этой группе. Просоциальный или гуманистический уровень предполагает самоценность любого другого человека и жизнь во благо человечества. Высший, духовный уровень добавляет к направленности предыдущего поиски смысла жизни и создание «личной религии».

На каждом уровне существует разная степень присвоенности соответствующих смысловых содержаний и мотивационных тенденций. Могут быть неустойчивые, ситуативные смысловые содержания, и устойчивые личностные ценности — осознанные и принятые человеком наиболее общие смыслы его жизни. И отдельные действия, поступки могут оказаться ситуационно-обусловленными, а могут быть следствием принятой системы ценностей. Поэтому человек, имея определенный «смысловой профиль» (находясь на определенном смысловом уровне), при каких-то обстоятельствах действует на ином уровне: эгоцентрист может возвыситься, а человек духовный пасть.

«Процесс развития личности, — как указывал А.Н. Леонтьев, — всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым», он зависит от возраста и конкретно-исторических условий, и иногда вызывает социальную деграцию (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 214). Но, несмотря на индивидуально-типические различия и разнообразие ситуативных проявлений, существует генеральная линия развития — совершенствование мотивационно-потребностной сферы от детства к зрелости и личностный рост зрелого человека. Рассматривая онтогенез, А.Н. Леонтьев писал: «У ребенка раннего возраста «самодовлеющий» характер его деятельности; они не связаны, не соотношены между собой, не соподчинены друг другу. Разрушение одной из деятельностей не затрагивает другие. Ребенок легко... утешается, «независимо» огорчается... В дальнейшем ходе развития происходит дифференциация деятельностей + осознание целей и соподчинение действий + смещение мотивов. Деятельности подчиняются вне их лежащим мотивам и иерархизируются. *Высшее становится господствующим. От «действовать, чтобы удовлетворить свои естественные потребности и влечения» к «удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель»* — такова общая формула развития личности. Когда осуществление жизненной цели становится невозможным, когда цель оказывается иллюзией, тогда сама жизнь становится *бессмысленной*, она лишается мотива, превращается в бремя» (А.Н. Леонтьев, 1994, с. 198).

Еще одно важное положение: к основным параметрам личности относятся широта связей человека с миром, степень их иерархизированности и их общая структура (А.Н. Леонтьев, 1975).

Первый параметр или основание личности — богатство ее связей с миром. Связи с миром понимаются как действительные, а не отчужденные от человека отношения (сейчас нередко говорят «сущностные связи»). Онтогенетическое развитие подразумевает «расширение действительности», как актуальной, так и предстоящей в форме прошлого и предвосхищаемого будущего. Но связи с миром могут не только расширяться, но и сужаться, они могут также быть беднее тех, что задаются объективными условиями, или намного превосходить их. Здесь уместно сопоставить эти представления А.Н. Леонтьева с понятием «жизненное пространство» («жизненный мир») Курта Левина и мыслью о диалогическом характере отношений человека и мира М.М. Бахтина.

Второй параметр личности — степень иерархизированности деятельностей и их мотивов. Отдельные иерархии мотивов образуют относительно самостоятельные единицы жизни личности. Эти еди-

ницы жизни (неважно, более или менее крупные) могут быть разъединенными, и тогда человек живет «отрывочно», то в одном «поле», то в другом. Они могут быть объединены в единую иерархизированную мотивационную систему, так что человек соотносит свои действия с главным для него мотивом-целью (жизненной целью). Важен вопрос о содержании ведущего мотива-цели: он отъединяет человека от других, оказывается бессмысленным, или сливает жизнь человека с жизнью людей, их благом. В последнем случае появляется «внутренняя психологическая оправданность существования», составляющая смысл жизни, и «человек человечества» оказывается на вершине жизненного пути. Отметим, что по Б.С. Братусю — это гуманистический смысловой уровень, не самый высокий.

Третий параметр личности — общий тип ее строения. «Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий... Внутренние соотношения главных мотивационных линий в целокупности деятельностей человека образуют как бы общий «психологический профиль» личности» (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 221–222). Мотивационная сфера личности должна быть многовершинной (даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной), поэтому понятие «направленность личности», по мнению А.Н. Леонтьева, оказывается неполным. Но психологический профиль может стать уплощенным, лишенным настоящих вершин, при этом в обществе потребления «нищета» личности сочетается с удовлетворением широкого круга ее повседневных потребностей. Возможна и рядоположенность не связанных между собой мотивов в психологическом профиле, часто сочетающаяся с возникновением «мнимых» вершин, образуемых «знаемыми» мотивами — стереотипами идеалов, лишенных личностного смысла.

Кратко перечислив те положения деятельностного подхода, касающиеся проблем мотивации, которые представляются основными, остановимся на вопросе о доминирующей мотивации.

Именно доминирующая или ведущая мотивация дает те вершины в психологическом профиле личности, о которых писал А.Н. Леонтьев. Доминирующие мотивы — смыслообразующие, занимающие наиболее высокое положение в иерархически выстроенной мотивационной пирамиде и, как правило, соответствующие надситуативно значимому уровню мотивации. Виды доминирующих мотивов определяются их предметным содержанием.

Доминирующие мотивы, как принято считать в отечественной детской психологии, обуславливают направленность личности.

В.Н. Колоцкий (В.Н. Колоцкий, 1997; И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий, 2015), рассматривая 4 вида направленности личности, вслед за А.Н. Леонтьевым, понимал деятельность человека в целом как основное содержание, сущность его жизни; отдельную конкретную деятельность — как единицу жизни; мотив, ее побуждающий (с его предметным содержанием) — как соответствующую единицу мира. Поэтому каждая конкретная деятельность и сопряженное с ней психическое отражение выступают как связь субъекта с единицей мира, а жизнь в целом — как связь с миром в целом. Сущность человека как рода индивидов, в аспекте возможного и действительности, определяется, в конечном счете, присущим ему характером связей с миром. Сущностными связями с миром являются любовь, привязанности, глубокие интересы и увлечения, организующие соответствующие единицы жизни.

Виды направленности личности могут быть соотнесены с типами жизненного мира, описанными Ф.Е. Василюком (1984). Развивая представления о жизненном мире (жизненном пространстве по К. Левину), Ф.Е. Василюк выделил в нем внешний и внутренний аспекты: они могут быть легкими или трудными, и простыми или сложными. Легкость внешнего аспекта жизненного мира означает «непосредственную данность индивиду предметов потребностей, а трудность — наличие препятствий их достижению». Внутренний аспект жизненного мира характеризуют «внутреннее строение жизни, организация, сопряженность и связанность между собой отдельных ее единиц», его простота подразумевает «односоставность» или «отсутствие надорганической структурированности и сопряженности отдельных моментов жизни» (Ф.Е. Василюк, 1984, с. 92).

Первый вид направленности личности — гедонистическая направленность. Соответствует простому и легкому (жизненный принцип удовольствия) или простому и трудному жизненному миру (принцип реальности как отложенный принцип удовольствия, механизм терпения). Мотивационная сфера не иерархизирована: все мотивы составляют принципиально один уровень мотивации. Смыслообразующими являются мотивы, связанные с гедонистической установкой, значимы витальные потребности, удовольствия и развлечения.

Второй вид — эгоистическая (эгоцентрическая) направленность, отвечающая сложному и трудному жизненному миру (жизненный принцип реальности, механизмы произвольности). Надситуативно значимый уровень мотивации образуют эгоцентрические мотивы (карьера, престиж, слава, власть, материальные блага и т.п.) и сущностные мотивы, отражающие сущностные связи с миром. Домини-

рует в мотивационной иерархии и определяет основной жизненный смысл какой-либо эгоцентрический мотив.

Третий вид — духовно-нравственная направленность, отвечающая сложному и как бы легкому жизненному миру. Внешние трудности существуют, но они не значимы благодаря жизненному принципу ценности (Ф.Е. Василюк), механизму веры. На надситуативно значимом уровне мотивации находятся сущностные мотивы и эгоцентрические мотивы, при этом доминирует тот или иной сущностный мотив.

Четвертый вид — сущностная направленность, соответствующая как бы простому и как бы легкому (сущностному) жизненному миру (жизненный принцип сущности, который можно было бы назвать принципом счастья). Надситуативно значимый уровень мотивации образует единый блок сущностных мотивов, доминирует генерализованный мотив сущностного единения с миром. Поскольку внутренний аспект жизненного мира как бы простой, отсутствуют внутренние конфликты, характерные для двух предыдущих видов направленности личности, личность приобретает целостность и возможность жить в гармонии с собой и с миром. Человека с такой направленностью можно описать, используя характеристику самоактуализированной личности, данную А. Маслоу (1999), который подчеркивал, что самоактуализированные люди сумели приблизиться и к человеческой, общевидовой, и к своей уникальной, индивидуальной природе. Как указывал А. Маслоу, таких людей мало — около 1%.

В контексте подхода А.Н. Леонтьева к проблемам мотивации и развития личности, и опираясь на понятийный аппарат Ф.Е. Василюка и В.Н. Колюцкого, мы будем рассматривать два уровня мотивации школьников:

- уровень учебной мотивации и
- уровень надситуативной мотивации.

Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Актуализация мотивов надситуативного уровня происходит на фоне реализации в разных видах деятельности разнообразных мотивов и не исключает «зонального» (В.Г. Асеев, 2011) характера структурного строения и механизмов мотивации.

Мотивация этого уровня соотносима с системой ценностей. Ценности — это «категория значимости, а не категория знания»

(Г. Оллпорт, 1998, с. 133). С одной стороны, ценности определяются культурой того общества, в котором живет человек, в котором, на определенном этапе его исторического развития, разворачивается процесс становления личности. С другой стороны, ценности усваиваются или, точнее, присваиваются (в терминологии А.Н. Леонтьева), образуя индивидуальную ценностно-смысловую сферу, неразрывно связанную со сферой мотивационно-потребностной. При этом «ценности больше, чем мотивы, подвержены влиянию социальных норм, а также социальных и институциональных требований» (Д. Макклелланд, 2007, с. 133).

В современном обществе, при наличии разнообразных ценностно-нормативных конструкций, отсутствуют единые ориентиры. Сохраняются общечеловеческие ценности, связанные с тем, что, в традициях экзистенциально-гуманистической психологии, обозначается как «самотрансценденция», «экзистенциальная исполненность», «смысл жизни». По В. Франклу, «быть человеком — значит выходить за пределы самого себя... Сущность человеческого существования заключена в его самотрансценденции. Быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит» (В. Франкл, 1990, с. 51). Соответственно, смысл жизни находится в действии (созидании), любви и переживании. В моменты «высших переживаний» перед человеком открываются те стороны мира, которые «совпадают с тем, что принято называть вечными ценностями или вечными истинами. Мы увидим царство старого доброго триединства — правды, красоты и добродетели» (А. Маслоу, 1997, с. 120). А. Маслоу отмечает совпадение характеристик мира (постигаемых человеком благодаря высшей любви, интеллектуальному озарению, глубоким эстетическим или некоторым религиозным переживаниям), высших ценностей и явлений, заслуживающих звания высшего смысла жизни.

В то же время современное общество — это «общество избытка» (В. Франкл), «галопирующего потребления» (Г. Оллпорт) и «массовой», т.е. примитивной культуры. Средства массовой информации заливают молодежь и представителей других возрастов потоками стимуляции, рекламы всего, что можно приобрести. В результате большинство молодых людей (три четверти по приводимым Г. Оллпортом данным) центрированы на себе и имеют максимально индивидуалистичные ценности, ориентированы на собственную богатую жизнь, оставаясь равнодушными к национальному благосостоянию и судьбам человечества. «Неудержимая

гонка за производством и потреблением привела к нивелированию остальных ценностей», «посредством приобретения новых товаров достигаются самоуважение, статус и комфорт» (Г. Оллпорт, 1998, с. 130).

Соотнося разного типа ценности и мотивационные тенденции, мы можем выделить три группы ориентаций: на высшие ценности любви и служения; ценности богатой жизни, высокого социального статуса; а также на ценности получения удовольствий, без которых не достигается комфорт. Как мы полагаем, в мотивационной сфере на надситуативном уровне значимы, соответственно, духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы. Если в молодости и зрелости одна из этих мотивационных тенденций является ярко выраженной и наиболее значимой, она проявляется в основных сферах жизни взрослого человека — в профессиональной деятельности и семейных отношениях (таблица 1.1).

Таблица 1.1

**Проявление выраженных мотивационных тенденций
в основных сферах жизни в молодости и зрелости**

Преобладающая мотивация	Профессиональная деятельность	Семейные отношения
духовно-нравственная	поиски призвания, интерес к выбранному делу	стремление к браку по любви и гармоничным отношениям в семье
эгоцентрическая	отношение к профессии как к средству достижения определенных целей (карьера, деньги, власть и т.д.), продуктивность	может быть брак по любви, но часто — по расчету (престиж, материальный достаток и т.д.)
гедонистическая	отсутствие серьезного отношения к работе, могут быть случайные заработки, мелкий криминал	установка на паразитическое существование (за счет родителей или супруга), отсутствие ответственности за семью

Следует отметить, что возможны различные мотивационные профили: мотивационная система на этом уровне может быть не «одновершинной», при максимально выраженном одном виде мотивации, а «двухвершинной», при ярко выраженных двух мотивационных тенденциях, и недифференцированной, когда разные виды мотивации представлены примерно в равной мере.

Духовно-нравственная мотивация.

«Духовно-нравственное развитие», «духовно-нравственная культура» и «духовно-нравственные ценности» — понятия, достаточно часто используемые в последние годы и, применительно к развитию и воспитанию детей и подростков, включенные в российское законодательство об образовании (федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 2012 г., редакция 2015 г., статьи 2, 12, 87). Обычно они в той или иной мере оказываются связанными с религией, но в психологии и психотерапии религиозный компонент не рассматривается как обязательный. Так, например, Р. Ассаджиоли пишет: «Я употребляю термин «духовный» в самом широком смысле, и всегда по отношению к эмпирически обозримому человеческому опыту. В этом контексте слово «духовный» относится не только к переживаниям, традиционно рассматриваемым как религиозные, но ко всем состояниям осознания, всем человеческим функциям и проявлениям, общей чертой которых является отношение к ценностям, более высоким, чем обычные, — к таким, как этические, эстетические, героические, гуманистические или альтруистические» (Р. Ассаджиоли, с. 451—452).

Одно из последних определений духовности, принятых в отечественной психологии, также соотносит это явление с высшими ценностями и переживаниями: «духовность можно определить как уникальное психологическое свойство человека, которое проявляется в устремленности к высшим ценностям через переживание высших чувств, в результате чего субъектом познается определенный смысл, отражающий содержание этих ценностей» («Психологические исследования духовно-нравственных проблем», 2011, с. 32).

Рассматривая мотивацию, мы не будем здесь останавливаться на мотивах, связанных с религиозными чувствами, как одном из видов духовно-нравственных мотивов. Они требуют отдельного анализа и особого подхода к эмпирическому исследованию. В наших условиях трудности изучения обусловлены дополнительным фактором — широкой распространенностью, после длительного периода воспитания атеистических взглядов, религиозности как модного течения с акцентом на обрядность, а не истинную веру. Впрочем, в западной психологии этот феномен тоже учитывается, поэтому, в частности, в опроснике Г. Оллпорта представлены как внутренняя, так и внешняя религиозная ориентация (Г. Оллпорт, 1998).

К категории духовно-нравственной мотивации отнесем мотивы, за которыми стоят высшие потребности — потребности в любви, уважении, принадлежности к группе, познавательная и эстетическая потребности, потребность в самоактуализации (А. Маслоу,

1999). Самоактуализация предполагает увлеченность делом, стремление работать по призванию, или служение семье, детям, и т.п., и не может быть самоцелью, как отмечал В. Франкл. Реализуя себя, свои способности и отношение к миру (людям и делу), человек как бы забывает о себе, проявляя заложенные в нем возможности самотрансценденции.

Духовно-нравственная мотивация не подчиняется закону насыщения потребностей, в соответствии с которым потребность по мере ее удовлетворения ослабляется. Реализация духовно-нравственных мотивов в деятельности, отношениях и чувствах (переживаниях) не ослабляет их, сохраняя или даже увеличивая их силу и значимость. Духовно-нравственная мотивация не подчиняется принципу гомеостаза, согласно которому человек сохраняет или восстанавливает внутреннее равновесие и нуждается в редукации напряжения, удовлетворяя свои потребности, и принципу удовольствия, сформулированному З. Фрейдом. Удовольствие (так же, как и самореализация) не может быть особой целью. Удовольствие, радость, счастье становятся побочным эффектом при достижении иных, истинно человеческих целей, и возникают спонтанно. К удовольствию нельзя стремиться, абстрагируясь от того, чем это состояние будет вызвано. «Если духовные основания подменяются химическими причинами, то следствия оказываются лишь артефактами. Прямой путь кончается тупиком» (В. Франкл, 1990, с. 60).

Исходя из этого, можно считать, что мотивацией, противоположной духовно-нравственной, реализуемой на основе других психологических механизмов, является гедонистическая мотивация. Духовно-нравственная мотивация кардинально отличается от гедонистической и сопровождающие ее высшие переживания отличаются от удовольствия, характерного для гедонистической мотивационной тенденции. Если удовольствие связано с удовлетворением потребности, обусловленной биологической программой или достаточно примитивными социальными стереотипами, с достижением гомеостатического равновесия, то радость как высшее переживание — с выходом за пределы привычных схем действия, новизной, продуктивностью. Радость, в отличие от удовольствия, способствует личностному росту.

Появление и развитие радости в продуктивной деятельности, побуждаемой познавательной или другой высшей потребностью, отражено в позитивной психологии — теории потока М. Чиксентмихайи. Первоначальными условиями являются посильность решаемой задачи, возможность четко сформулировать цели и немедленно получить обратную связь, что обеспечивает концентрацию

внимания. В процессе деятельности увлеченность повышается настолько, что человек забывает о повседневных проблемах и тревогах. Занятие, приносящее радость, позволяет ощущать контроль над своими действиями. Осознание своего Я в момент совершения действия как будто исчезает, становясь сильнее, чем раньше, после завершения этого действия. Изменяется восприятие времени: время, проведенное за занятием, доставляющим радость, имеет высокую субъективную скорость, но при этом отдельные значимые эпизоды могут «растягиваться» во времени (М. Чиксентмихайи, 2011).

При сравнении духовно-нравственной мотивации с видами мотивации и ценностей, представленными в теории Б.Н. Рыжова, обращают на себя внимание познавательная мотивация, мотивация нравственности, альтруизма, самоактуализации. Мотивационные профили с выраженной духовно-нравственной мотивацией могут соответствовать двум типам, описанным в системной психологии. Это ностраорд с доминирующей мотивацией нравственности и альтруизма и социотен с доминирующей познавательной мотивацией и мотивацией самоактуализации (Б.Н. Рыжов, 2010).

В контексте представлений о жизненном мире (Ф.Е. Василюк, 2009) выраженную духовно-нравственную мотивацию можно соотносить со сложным внутренним миром и как бы легким внешним миром. Основным жизненным принципом здесь становится принцип ценности.

В подростковом возрасте духовно-нравственная мотивация соотносима с коллективистической и деловой направленностью личности (Л.И. Божович, М.С. Неймарк, В.Э. Чудновский).

Эгоцентрическая мотивация.

Эгоцентрическая мотивация связана со стремлением к самоутверждению, личным достижениям; это ориентация на высокий социальный статус, признание окружающих, авторитет, престиж, карьеру, власть, славу, богатство и т.д. Название данного вида мотивации отражает обращенность человека на себя, сфокусированность на своих узколичных интересах. Оно перекликается с понятием «личностный эгоцентризм», введенным Д. Элкингом для объяснения ряда феноменов подросткового возраста и позже противопоставленным «социоцентрическим интересам» (Р. Энрайт). Напомним, что Л.С. Выготский тоже использовал понятие эгоцентризма, анализируя развитие личности в онтогенезе, а в современной отечественной психологии приняты термины «эгоцентрическая направленность личности» (Т.И. Пашукова), «эгоцентрический уровень смысловой сферы» (Б.С. Братусь) и др.

Б.С. Братусь, характеризуя эгоцентрический уровень как низший уровень смысловой сферы и, поэтому, противостоящий высшему духовному, писал: «Он обусловлен преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу. Отношение к себе здесь как к единице, самооценности, а отношение к другим сугубо потребительское» (Б.С. Братусь, 1999, с. 292). Но мы не будем давать этическую оценку эгоцентрической мотивации и подчеркнем два момента.

Во-первых, ярко выраженные эгоцентрические мотивы могут сочетаться на надситуативном уровне значимости с духовно-нравственными, хотя при этом постановка отдаленных целей, формирование жизненных планов будут обусловлены более сильной эгоцентрической мотивацией и трудностями ее реализации. Во-вторых, эгоцентрическая мотивация способствует построению и реализации жизненного замысла, обычно обеспечивая высокую целеустремленность в достижении поставленных целей и продуктивность значимой для человека деятельности. Проблема заключается в возможной неоднозначности содержательной стороны мотивации, в характере ставящихся целей.

Жизненный путь или вариант жизни, обусловленный исключительно эгоцентрической мотивацией (не просто преобладающей, но подавляющей все другие мотивационные тенденции), В.Н. Дружинин обозначил как «погоню за горизонтом» или «жизнь как достижение». «Человек действия», стремящийся к внешнему успеху, достижениям, живет внешней жизнью, поскольку любая цель находится вне его. «Достижение цели обесценивает ее, и на горизонте маячит новая, еще более привлекательная цель». «Люди действия» становятся архитекторами и строителями своей и нашей общей жизни, но они же ее разрушают... Все зависит от содержания целей, которые они перед собой и перед другими поставили. Карнавалы и войны, стадионы и концлагеря... воплощены «людьми действия» (В.Н. Дружинин, 2000, с. 59, 65).

Обращаясь к системной психологии Б.Н. Рыжова, человека с преобладающей эгоцентрической мотивацией можно сравнить с эгоистом, проявляющим себя в доминировании мотивации самосохранения и витальной мотивации, и эгоордом с доминирующей мотивацией самосохранения и защиты Я (Б.Н. Рыжов, 2010).

Используя типологию жизненных миров, созданную Ф.Е. Василюком, в данном случае можно рассматривать внутренне сложный и внешне трудный жизненный мир, которому соответствуют истоность в поведении и принцип реальности (механизмы произвольности) как главный жизненный принцип (Ф.Е. Василюк, 2009).

В подростковом возрасте эгоцентрическая мотивация может выражаться в стремлении к получению высоких оценок, к поддержанию статуса отличника или интеллектуала, к обладанию определенными вещами, к завоеванию авторитета у сверстников различными путями — благодаря достижениям в неучебных видах деятельности, высокому статусу и материальному положению родителей, престижному кругу знакомств вне школы и др.

Гедонистическая мотивация.

Гедонистическая мотивация (греч. *hedone* — наслаждение) подчиняется принципу удовольствия. По З. Фрейду, в соответствии с этим принципом человек стремится к удовольствию и достигает его при удовлетворении инстинктивных влечений и спаде психологического напряжения; наслаждение особенно сильно, когда спад напряжения происходит сразу после его резкого роста. Но, сталкиваясь с трудностями, социальными требованиями и запретами, человек может ориентироваться на отсроченное удовольствие. «В душе имеется сильная тенденция к господству принципа удовольствия, которой, однако, противостоят различные другие силы и условия... Принцип удовольствия присущ первичному способу работы психического аппарата и... для самосохранения организма среди трудностей внешнего мира он с самого начала оказывается непригодным и даже в значительной степени опасным. Под влиянием стремления организма к самосохранению этот принцип сменяется «принципом реальности», который, не оставляя конечной цели — достижения удовольствия, откладывает возможности удовлетворения и временно терпит неудовольствие на длинном окольном пути к удовольствию» (З. Фрейд, 1989, с. 384).

Привлекательность существования по принципу удовольствия отражена в философской позиции гедонизма. Истоки ее можно найти в древнегреческой философии.

Греческие философы понимали гедонизм как стремление наслаждаться и избегать страданий. Удовольствие (наслаждение) и страдание (боль, физическая и душевная) представляются теми полярными субъективными состояниями, которые определяют (мотивируют) человеческое поведение. Гедонистическая мотивация, побуждающая человека к достижению удовольствия, оказывается связанной с оптимальной поведенческой стратегией. Как говорил Сократ, «когда человек делает правильный выбор, полученное в результате удовольствие перевешивает боль, — это и есть предпочтительный путь. Когда же он ошибается, он страдает сильнее, чем наслаждается, — такого пути надо избегать». По словам Демокрита

«благо для всех людей едино, в том смысле, что для людей хорошо стремиться к удовольствиям и избегать страданий». (Цит. по Л. Дэкерс, 2007, с. 47). В то же время ставится вопрос о регуляции поведения, отвечающего гедонистической мотивации, т.е. направленного на достижение удовольствия. Регуляция осуществляется, главным образом, двумя путями — избеганием последующих за удовольствием страданий (точнее, порожденных удовольствием) и ориентацией на высшие человеческие ценности.

Первый путь связан со страхом или рациональной оценкой «выгоды» того или иного поведения и состояния. Идея разумной умеренности была выражена Эпикуром: «Человек ищет не всех удовольствий; порой мы отказываемся от многих радостей, если в результате они вызовут большие неприятности» (Цит. по Л. Дэкерс, 2007, с. 47). Например, человек употребляет алкоголь в умеренных количествах, потому что стремится избежать болезненного похмелья, неизбежного при злоупотреблении алкоголем. Таким образом, мотивация избегания страдания вносит коррективы в поведение, побуждаемое собственно гедонистической мотивацией.

Второй путь отражен в речи Сократа: «В каждом из нас есть два каких-то начала, управляющие нами и нас ведущие; мы следуем за ними, куда бы они ни повели; одно из них врожденное — это влечение к удовольствиям, другое — приобретенное нами мнение относительно нравственности и стремления к ней. Эти начала в нас иногда согласуются, но бывает, что они находятся в разладе и верх берет то одно, то другое. Когда мнение о нравственности разумно сказывается в поведении и своею силою берет верх, это называется рассудительностью. Влечение же, неразумно направленное на удовольствия и возобладавшее в нас своею властью, называется необузданностью. Впрочем, для необузданности есть много названий, ведь она бывает разной и сложной: тот ее вид, которому доведется стать отличительным, и дает свое название ее обладателю ... Так, пристрастие к еде, взявшее верх над пониманием высшего блага и остальными влечениями, будет чревоугодием ...» (Платон, 1997, с. 193—194). «Человек, подчиняющийся влечению, раб наслаждения» (Платон, 1997, с. 195), может иметь представления о нравственности, но они не выполняют регуляторной функции.

Рассмотрение этого пути регуляции поведения получило завершение в стоицизме греков и римлян, одним из постулатов которого стало обретение счастья в свободе от страстей и спокойствии духа. Гедонистическая мотивация, чувственные удовольствия сохраняются как присущие человеку, но обесцениваются или подавляются волевым усилием. Сенека писал: «Приучи себя довольствоваться самым малым ... Только тот достоин бога, кто презрел богатства. Я не запре-

щаю тебе владеть ими, но хочю сделать так, чтобы ты владел ими без страха, — а этого ты не достигнешь иначе, как убедившись, что можно счастливо жить и без них, и привыкнув смотреть на них как на нечто преходящее», «Пусть не так уж вкусны вода, и мучная похлебка, и ломоть ячменного хлеба, — но великое наслаждение в том, что ты способен даже ими наслаждаться и ограничить себя пищей, которой не отнимет враждебность фортуны». «Нужно особенно строго повелевать своей душой, чтобы она одна удержалась от удовольствий, когда им предается весь народ. И если она не поддастся заманчивому соблазну наслаждений, то получит вернейшее доказательство своей твердости. Больше стойкости в том, чтобы оставаться трезвым, когда весь народ перепилил до рвоты ...» (Сенека Л.А., 2000, с. 55—57).

Как считает В. Вилонас (2006), доктрина гедонизма — этическая, а не психологическая. В его интерпретации эта позиция не ограничивается констатацией наличия у человека определенных потребностей, удовлетворение которых вызывает приятные переживания, а неудовлетворение — неприятные. В рамках данной доктрины человек живет не этими потребностями, а для того, чтобы испытывать удовольствие и стремиться к этому наиболее легким и прямым путем. Поведение, «способ жизни» определяется не потребностями с помощью эмоций, а самим человеком, манипулирующим процессами удовлетворения потребностей (как правило, низкого порядка), для того, чтобы доставить себе удовольствие. Такой «способ жизни», который в современной психологии рассматривается наряду с другими (самопожертвованием, аскетизмом и т.д.), оценивается последователями философской позиции гедонизма как естественный и неизбежный.

Проблема гедонизма имеет несколько разные трактовки и отражена в различных более поздних философских учениях. В психологии она наиболее остро поставлена в психоанализе. З. Фрейд сформулировал два жизненных принципа — удовольствия и реализма. В соответствии с принципом удовольствия человек стремится к удовольствию и достигает его при удовлетворении инстинктивных влечений и спаде психологического напряжения; наслаждение особенно сильно, когда спад напряжения происходит сразу после его резкого роста. Согласно принципу реальности, сталкиваясь с трудностями, социальными требованиями и запретами, человек может ориентироваться на отсроченное удовольствие. «В душе имеется сильная тенденция к господству принципа удовольствия, которой, однако, противостоят различные другие силы и условия ... Принцип удовольствия присущ первичному способу работы психического аппарата и ... для самосохранения организма среди трудностей внешнего мира он с самого начала оказывается непригодным и даже в значительной степени опас-

ным. Под влиянием стремления организма к самосохранению этот принцип сменяется «принципом реальности», который, не оставляя конечной цели — достижения удовольствия, откладывает возможности удовлетворения и временно терпит неудовольствие на длинном окольном пути к удовольствию» (З. Фрейд, 1989, с. 384).

Придерживающиеся разных теоретических позиций психологи отмечают, что гедонистическая мотивация играет особую роль в детерминации поведения. В мультирегуляторной модели Д.А. Леонтьева действие раскладывается на 6 векторов, соответствующих логике удовлетворения потребностей, логике реагирования на стимул, логике предрасположенности, логике социальной нормативности, логике смысла или жизненной необходимости, и, наконец, логике свободного выбора. Эти регуляторные системы интегрируются, но в выраженности каждой системы существуют значительные индивидуальные различия (Д.А. Леонтьев, 1993). При сильной гедонистической мотивации должна преобладать логика удовлетворения потребностей (как пишет Д.А. Леонтьев, есть люди, в большей или меньшей степени влекомые своими актуальными потребностями). Но, в то же время, должен быть ярко выражен и второй вектор — логика реагирования на стимул. Он отражен в модели гедониста (модели самодетерминации субъекта, стремящегося к наслаждению), разработанной В.А. Петровским (2008): при наличии влечения и предвосхищения под воздействием «провокативного стимула» появляется драйв, что определяет готовность к соответствующему поведению.

В этой модели провокативный стимул — то, что обладает для человека потенциальной значимостью и способно на него воздействовать извне — вещь, человек, текст, изображение, событие и т.п. Провокативный стимул, в отличие от других стимулов, со стопроцентной вероятностью обуславливает определенную реакцию, если у человека нет сильных ограничителей нравственного, религиозного, правового, медицинского порядка, т.е. отсутствуют силы противодействия провокации.

Провокативный стимул вызывает драйв — возбуждение, непосредственный физиологический отклик. В.А. Петровский подчеркивает, что драйв и провокативный стимул — явления одного порядка, уровня физико-химических взаимодействий. Но если провокативный стимул является внешним условием возникновения драйва, то должны существовать и внутренние условия — влечение (неосознанная устремленность к провокативному стимулу, искушение) и предвосхищение (воображаемая реализация влечения, переживаемый и сознаваемый образ). В результате появляется установка как бессознательная психическая сила («сила соблазна») или готов-

ность действовать определенным образом. «Субъект, находящийся в поле действия провокативного стимула, шаг за шагом, виток за витком рефлектирует свою готовность поддаться соблазну». «Само-рефлексия субъекта повышает привлекательность провокативного стимула, поддерживая соблазн... Перед нами феномен рефлексивной возгонки влечения» (В.А. Петровский, 2008, с. 165, 167).

Гедонистические мотивы имеют ту же природу, что и мотивы, связанные с витальными потребностями, поэтому при их преобладании мотивационная система проста и примитивна. Гедонистические мотивы могут представлять собой и выраженную мотивационную тенденцию при наличии смыслообразующих мотивов другого типа. На последних возрастных этапах это, обычно, стремление к покою, эмоциональному комфорту. На начальных этапах онтогенеза — прежде всего, стремление к развлечениям. В любом возрастном периоде гедонистическая мотивация может приводить к переяданию или неумеренности в потреблении сладкого; начиная с подросткового возраста — к алкоголизации, наркомании, беспорядочным сексуальным связям. Для человека с выраженной гедонистической мотивацией провокативными стимулами могут стать запах съестного, исходящий из ларька на улице (если он склонен к переяданию), вид прохожего в измененном состоянии сознания (если он наркоман) и т.п. Быстрое изменение первоначальных намерений и поведения, действия, «запущенные» провокативным стимулом, кажутся немотивированными и случайными. Но они мгновенно разворачиваются в благоприятной ситуации благодаря наличию гедонистической мотивации на надситуативном уровне.

Аналогом гедонистической мотивации в системной психологии Б.Н. Рыжова является витальная мотивация. Человек с ярко выраженной гедонистической мотивацией — это биотен, проявляющий себя в доминировании витальной и репродуктивной мотивации (Б.Н. Рыжов, 2010).

В рамках типологии жизненных миров Ф.Е. Василюка (2009) преобладание гедонистической мотивации возможно при внутренне простом и внешне легком жизненном мире, именно здесь принцип удовольствия окажется главным жизненным принципом. Внутренне простой и внешне легкий жизненный мир встречается крайне редко, если легкость внешнего мира, обеспечивающая полное удовлетворение потребностей, вообще достижима в современных условиях. Преобладание гедонистической мотивации возможно и при внутренне простом и внешне трудном жизненном мире, в этом случае главным жизненным принципом становится принцип реальности как отложенный принцип удовольствия (механизм терпения).

В подростковом возрасте при выраженной гедонистической мотивации сохраняется инфантильность, выражающаяся в стремлении избежать напряжения в деятельности и ответственности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности. Возможно и девиантное поведение.

1.3. Организация и методика исследования

В последние два десятилетия, а также в конце 70-ых годов XX века, проводились исследования, посвященные проблемам мотивации школьников.

Мотивация изучалась

- на уровне деятельности (учебная мотивация),
- на надситуативном уровне (духовно-нравственная, эгоцентрическая, гедонистическая мотивация).

Мотивация изучалась на разных возрастных этапах:

- в младшем школьном возрасте,
- младшем подростковом возрасте,
- старшем подростковом возрасте.

В исследовании мотивации приняли участие различные категории детей и подростков:

- младшие школьники, обучающиеся в гимназии,
- младшие школьники, обучающиеся у учителей с разным стилем общения с классом,
- младшие школьники с разной успеваемостью, неуспевающие дети,
- подростки — воспитанники детского дома,
- бродяжничающие подростки,
- подростки — воспитанники кадетской школы-интерната,
- подростки с задержкой психического развития и умственной отсталостью,
- одаренные подростки.

Мотивационные показатели получены, в основном, методом срезов, но проведены и лонгитюдные исследования. В цикле исследований был использован ряд методик:

Проективные методики «Неоконченные предложения», «Окончание рассказов» и «Интерпретация рисунков».

Методики в различных вариантах часто используются при изучении мотивации детей (завершение рассказов, интерпретация рисунков) и подростков (окончание фраз), в частности, в широких

диагностических обследованиях Й. Шванцары, при исследовании мотивационной сферы детей М.В. Матюхиной. Методики относятся к группе проективных. В них отсутствуют готовые перечни мотивов, а стимульный материал способствует включению механизмов идентификации и проекции, что создает возможность исследовать мотивационную сферу личности опосредованно.

Методика «Неоконченные предложения» представляет собой несколько незавершенных предложений, в которых не упоминаются школа, уроки, учитель, домашние задания. Тем самым создается возможность указывать или не указывать школьные проблемы.

Методика «Окончание рассказов» включает в себя несколько незавершенных ситуаций, прямо или косвенно связанных со школой. Ребенок продолжает рассказ, разрешая заложенную в нем коллизию или интерпретируя ситуацию. Особенности оценки ситуации школьником могут уточняться в последующей беседе.

Например, ученика третьего класса прослушивает рассказ: По математике учительница дала большое задание на дом. Только Саша разложил тетрадь и учебник, позвонили в дверь. Пришли его друзья, зовут гулять. Хочется Саше на улицу. Никак он не может решить — идти играть с ребятами или выполнять домашнее задание.

Третьеклассница: Он пошел гулять. Потом пришел в школу, сдал тетрадь. А когда учительница проверила тетрадь, она его оставила после занятий и спросила: «Почему ты не сделал домашнее задание?» Он сказал: «Я ходил гулять». Тогда она спросила: «Что лучше — остаться на второй год или перейти в следующий класс?» Он сказал: «Лучше перейти». Тогда она сказала: «Почему же ты не сделал домашнее задание?» И Митя сделал уроки за два дня.

При использовании методики «Интерпретация рисунков» ребенку последовательно, на короткое время предъявляется серия рисунков, на которых представлены относительно неопределенные, неоднозначные ситуации (часть из них связана с учебной тематикой). Когда младший школьник сообщает, что было нарисовано, его рассказ направляется вопросами, аналогичными используемым в известной методике ТАТ, — о действиях и чувствах персонажей, о предшествовавшей и последующей ситуациях и др.

Например, на рисунке изображены два ученика, сидящие за партой: один из них пишет, другой — нет.

Третьеклассник: Два мальчика сидят за партами и учат уроки. Они очень грустные.

Экспериментатор: Почему же они грустные?

Третьеклассник: Потому что им трудно делать математику.

На рисунке изображен мальчик, который стоит на лестнице, облокотившись на перила.

Первоклассница: Там был мальчик, стоял на лестнице. Он на перила нагнулся и был грустный.

Экспериментатор: Как ты думаешь, что его могло огорчить?

Первоклассница: Значит, ему плохую оценку поставили или обидели. Или плохой ответ, и все засмеялись. Смешно. А ему вот грустно. У нас ведь все смеются. Учительница говорит, что нельзя, а все смеются.

Данные, полученные при помощи проективных методик, обрабатываются методом контент-анализа, а также факторного анализа. В ходе контент-анализа были выделены индикаторы, соответствующие 14 мотивам младших школьников:

— мотив самосовершенствования (индикаторами мотива являются высказывания: «хочу быть умным, образованным», «хочу быть грамотной, все знать»),

— мотив самообразования («нравится читать книги по астрономии, там интересно про планеты и звезды», «хочу посмотреть интересную передачу про животных», «я люблю читать разные интересные книги»),

— общая учебная направленность (М.В. Матюхина) или положительное отношение к школе в целом («нравится ходить в школу», «люблю учиться», «нравится школа»),

— познавательные мотивы («нравится узнавать новое на уроках», «нравится решать примеры, задачи», «люблю математику, там интересно задачки разные задают»),

— мотив получения высокой отметки («хочу получать «пятерки», «больше всего люблю «пятерки», «в награду выбрала получать только «пятерки», потому что «пятерка» — самый хороший подарок в жизни»),

— престижный мотив («хочу получать только «5+», быть лучше всех», «в награду за учебу получу медаль и золотой слиток, чтобы всем показывать»),

— игровые мотивы («больше всего люблю играть в гонки», «в награду хотела бы игрушки разные», «хочу новые компьютерные игры», «я люблю играть, смотреть телевизор»),

— мотив избегания неудачи («буду делать уроки, чтобы «2» не поставили», «надо учиться, а то поставят «2», маму учительница наругает, а потом мама —меня», «мне не нравится, когда я получаю «двойки» и «тройки»),

— ориентация на будущее («хочу быть балериной». «я очень хочу хорошую работу, тренером в фитнес-клубе». «хочу стать взрослым»),

— мотив долга перед учителем («делаю задания, потому что так надо, учительница задала», «раз в школе сказали, надо сделать уроки», «каждый делает уроки, кто приходит из школы, это надо»),

— похвала учителя или родителей («учу уроки, чтобы похвалили», «меня похвалят за отметки, скажут: «Молодец!»),

— общение с друзьями («нравится дружить с Верой, характерами похожи, и привычками», «люблю разговаривать по телефону с подружками», «гуляю с друзьями»),

— социальный статус в классе («подружилась с Верой, потому что она отличница», «подружился с ним, потому что он самый умный в классе, и мальчик хочет стать тоже таким умным»),

— положительное отношение к учителю («очень нравится наша учительница»).

Проективная методика

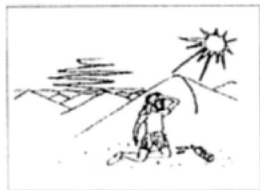
«Уроки глазами ученика» О. Пахомовой.

Редко используемая проективная методика О. Пахомовой позволяет определить отношение ученика к школьному обучению в целом. Она представляет собой 6 рисунков с уточняющими их содержание фразами:

1. Пустыня — каждый день одно и то же
2. Штурм горной вершины — трудно, но интересно
3. Болото — неприятно бродить по болоту
4. Туман — может быть, тут и есть что-то интересное, но пока этого не видно
5. По волнам под парусом — быстро и легко. Пожалуй, даже слишком легко
6. Лесная дорога — за каждым поворотом открывается что-то новое.

Младшему школьнику или подростку предлагается выбрать 2 рисунка — соответствующий его восприятию процесса учения и полностью не соответствующий. Предложенный нами способ обработки получаемых данных предполагает оценку в баллах варианта, выбранного школьником как соответствующего его восприятию. Рисунки 3 и 1 оцениваются 0 баллов (отсутствие интереса, негативное отношение к учению), рисунки 4 и 5 — одним баллом (минимальный интерес, амбивалентное отношение к учению), рисунки 2 и 6 — двумя баллами (максимальный интерес, позитивное отношение к учению). Восприятие трудности обучения фиксируется в тех случаях, когда школьник предпочитает рисунок 2 или отвергает рисунок 5. (О. Пахомова, 2004; И.Ю. Кулагина, 2015).

Внимательно посмотри на каждую картинку и предствись в нем.
 Подумай, на что похожа твоя учеба в школе и обведи эту картинку. Затем
 подумай, на что совершенно не похожа твоя учеба и зачеркни эту картинку.



1. Пустыня — каждый день одно и то же.



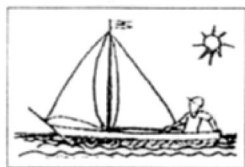
2. Штурм горной вершины — трудно,
но интересно.



3. Болото — неприятно бродить по болоту.



4. Туман — может быть, тут и есть
что-то интересное, но пока этого не видно



5. По волнам под парусом — быстро и легко.
Пожалуй, даже слишком легко.



6. Лесная дорога — за каждым
поворотом открывается что-то новое.

Парное сравнение. Ученику предъявляются все возможные сочетания учебных предметов. Сопоставляя каждые два предмета, он выбирает тот, который ему больше нравится. Проводимая косвенная беседа дает возможность определить причину выбора, уточнить, что его привлекает и что не нравится на разных уроках.

Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой.

В анкете представлены 10 вопросов, ответы на которые позволяют разделить детей на группы учащихся с высоким, средним и низ-

ким уровнем мотивации. На каждый вопрос анкеты предусматривается три варианта ответов:

— ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций — 3 балла;

— нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) — 1 балл;

— ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации — 0 баллов.

При обработке данных суммирование полученных баллов дает представление о пяти уровнях учебной мотивации:

— высокий уровень школьной мотивации, учебной активности — 25–30 баллов,

— хорошая школьная мотивация — 20–24 балла,

— положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью — 15–19 баллов,

— низкая школьная мотивация — 10–14 баллов,

— негативное отношение к школе, школьная дезадаптация — ниже 10 баллов.

Методика «Исследование учебной мотивации школьников» М.Р. Гинзбурга.

Методика направлена на изучение мотивов, наиболее характерных для младшего школьного возраста: учебно-познавательного мотива; широких социальных мотивов учения, основанных на понимании общественной необходимости учения (социальный); мотива, связанного со стремлением занять новое положение в отношении с окружающими (позиционный); игрового мотива; мотива получения высокой отметки.

Младшему школьнику предлагается рассказ, в котором каждый из мотивов выступает в качестве позиции одного из персонажей. По мере знакомства с каждой позицией, ребенок получает рисунок, ее иллюстрирующий. Затем он отвечает на вопросы: «Как ты думаешь, кто из ребят прав? Почему? С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?». Дети последовательно осуществляют три выбора, получая соответствующие баллы.

Проводится суммирование полученных баллов по каждому отдельному мотиву, подсчитывается общая сумма. Сумма баллов по каждому отдельному мотиву позволяет определить доминирующие у ученика мотивы учения, общая сумма баллов — определить уровень учебной мотивации:

— очень высокий уровень мотивации (13–15 баллов);

— высокий уровень учебной мотивации (10–12 баллов);

- нормальный уровень мотивации (7—9 баллов);
- сниженный уровень мотивации (4—6 баллов);
- низкий уровень учебной мотивации (до 3 баллов).

Методика «Лесенка» В.Г. Щур.

Особенности учебной мотивации ребенка определяются на основе его самооценки и представлений о своей мотивации. Младший школьник получает бланк с изображением лесенки, состоящей из 10 ступенек. Верхняя ступенька соответствует последовательно двум критериям:

- мне интересно на всех уроках;
- я стремлюсь преодолеть все трудности.

Ребенку предлагается поставить себя на ту ступеньку лесенки, которая соответствует его интересу и стремлению преодолевать трудности в учении. Параллельно выполнению этого задания проводится беседа.

При обработке данных учитывается номер выбранной учеником ступеньки, соответствующий определенному количеству баллов. Чем больше номер ступеньки, тем выше уровень самооценки:

- высокая самооценка качества соответствует 8—10 баллам,
- средний уровень самооценки — 4—7 баллам,
- низкая самооценка — 1—3 баллам.

Методика

«Готовность к школьному обучению» Т.А. Нежновой.

Методика может использоваться при изучении учебной мотивации детей 6—8 лет. Ребенку предлагаются 9 вопросов, один из них в открытой, восемь — в закрытой форме. Ответы оцениваются в баллах:

1. Хочешь ли ты идти в школу? (да — 2 балла; нет — 0 баллов; не знаю — 1 балл).

Я буду рассказывать маленькие истории, которые могли бы произойти с тобой, а ты мне будешь говорить, что бы ты сделал, как бы поступил, если бы эти истории произошли с тобой.

2. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг тебе скажет: «Ты такой маленький, тебе трудно ходить в школу. Если ты хочешь, я пойду в школу и попрошу, чтобы тебя на месяц или на год отпустили?» (не хочу — 2 балла; да, я посижу дома — 0 баллов; не знаю, мне всё равно — 1 балл).

3. Представь себе, что мама так и поступила и договорилась, чтобы тебя отпустили из школы. Ты встал, помылся, идти в школу не надо. Что бы ты стал делать? Чем бы стал заниматься, пока другие

ребята в школе? (стал бы писать, читать — 2 балла; стал бы играть, спать, смотреть телевизор — 0 баллов; не знаю — 1 балл).

4. Представь себе, что ты пошёл гулять и встретил бы там мальчика или девочку такого же возраста, как ты, но он не ходит в школу. Он тебе позавидовал и спросил: «Что надо сделать, чтобы хорошо подготовиться к школе?» Что ты ему посоветуешь? (научиться читать, писать, считать — 2 балла; играть, смотреть телевизор, нагуляться — 0 баллов; не знаю — 1 балл).

5. Представь себе, что не ты будешь ходить каждый день в школу, а к тебе будет приходить учитель домой. Что ты выберешь? (школьный коллектив — 2 балла; домашнее обучение — 0 баллов; не знаю — 1 балл).

6. Представь себе, что учительница неожиданно уехала на 1 месяц. К вам приходит директор школы и говорит: «Мы можем предоставить вам другую учительницу или попросить мам, чтобы каждая по одному дню побывала в классе». Что лучше? (учительница — 2 балла, мама — 0 баллов, все равно — 1 балл).

7. Представь себе, что есть две школы: школа зайчиков и школа медвежат. В школе зайчиков каждый день уроки математики, письма, чтения, а рисование, музыка, физкультура бывают редко. А в школе медвежат всё наоборот. В какой школе ты бы хотел учиться? (в школе зайчиков — 2 балла, медвежат — 0 баллов, не знаю — 1 балл).

8. Представь себе, что есть ещё две школы: школа гномиков и школа шустриков. В школе гномиков от всех требуется внимательно слушать, не разговаривать, поднимать руку, если хочешь что-то спросить. А в школе шустриков можно вставать, ходить, разговаривать с соседом. В какой школе ты бы хотел учиться? (в школе гномиков — 2 балла, шустриков — 0 баллов, не знаю — 1 балл).

9. Представь себе, что в какой-то из дней ты так хорошо работал на уроке, что учительница сказала: «Я хочу тебя наградить. Выбери, чем: игрушкой, шоколадкой или хорошей оценкой?» (игрушка, шоколадка — 0 баллов; хорошая оценка — 2 балла; не знаю — 1 балл).

При обработке полученных данных учитываются:

— отношение к школе — 1, 2, 3 вопросы,

— степень осознанности школьного содержания занятий — 4 и 7 вопросы,

— ориентировка на школьные формы поведения — 5, 8, 9 вопросы,

— готовность признания авторитета учителя — 6 вопрос,

Общая сумма баллов по всем компонентам определяет уровень сформированности мотивационной готовности:

— 18 баллов — высокая шкала социального заказа (недоверительный ответ),

- от 14 до 17 баллов — высокая степень сформированности мотивационной готовности,
- от 13 до 9 баллов — средняя степень сформированности мотивационной готовности,
- менее 9 баллов — низкая степень сформированности мотивационной готовности, несформированность мотивационной готовности к школе.

***Методики «Направленность на приобретение знаний»
и «Направленность на отметку»***

Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой.

Методики представляют собой опросники, направленные на определение степени выраженности мотивации на приобретение знаний и получение отметки. Используются в различной форме (устная, письменная, индивидуально, в групповой работе) в зависимости от возраста школьника. По инструкции от ученика требуется выбрать один из ответов (А или Б, Да или Нет):

1. Получив плохую отметку, ты:
 - А) стараешься быстрее повторить то, что плохо ответил,
 - Б) сначала занимаешься другими делами, думая, что урок по этому предмету будет ещё через день.
2. После получения хорошей отметки, ты:
 - А) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку,
 - Б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что всё равно не спросят.
3. Бывает ли, что ты остаёшься недоволен ответом, а не отметкой:
 - А) да Б) нет
4. Что для тебя учёба:
 - А) познание нового Б) обременительное занятие
5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку:
 - А) да Б) нет
6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно: А) да Б) нет
7. Зависит ли твоё желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки:
 - А) да Б) нет
8. Легко ли ты втягиваешься в учёбу после каникул:
 - А) да Б) нет
9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя:
 - А) да Б) нет
10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чём в них идёт речь:
 - А) да Б) нет

11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть:

А) учиться Б) болеть

12. Что для тебя важнее — отметки или знания:

А) отметки Б) знания

№	Вопрос	Да	Нет
1.	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку		
2.	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?		
3.	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащённо биться?		
4.	Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?		
5.	Если в конце недели ты получил плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?		
6.	Если тебя долго не вызывают, это тебя заботит?		
7.	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?		
8.	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что всё равно скоро не спросят?		
9.	Тревожит ли тебя ожидание опроса?		
10.	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?		
11.	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?		
12.	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?		

В первом опроснике по одному баллу начисляется за ответы А на вопросы 1–6, 8–11, ответы Б на вопросы 7 и 12. По сумме баллов определяется выраженность ориентации ученика на знания.

Во втором опроснике по одному баллу получают ответы Да на вопросы 1–9, ответы Нет на вопросы 10–12. Общая сумма баллов свидетельствует о направленности ученика на отметку.

Методика «Доминирующая мотивация»

И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колцоцкого.

При разработке методики «доминирующая мотивация» мы исходили из известных в детской психологии возрастных закономерностей. В младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольного детства — времени первоначального склада личности, — достаточно выраженными оказываются определенные черты характера и до-

статочно сильными — определенные мотивы. Поведение младшего школьника в целом менее ситуативно, чем поведение дошкольника. В связи с этим можно заключить, что в этом возрастном периоде уже проявляются, хотя и недостаточно осознаются (ввиду отсутствия личностной рефлексии) доминирующие мотивы. В отрочестве окончательно формируется и к концу периода стабилизируется структура личности; не случайно направленность личности изучается, начиная именно с этого возраста. Мотивы надситуативного уровня в это время не только ярко выражены, но и достаточно осознаны.

В связи с этим опросники для младших школьников и подростков строились на разных основаниях. Разработанный и апробированный опросник «Доминирующая мотивация» в детском варианте содержит в качестве вопросов краткое описание конкретных ситуаций, в которых возможны разные поведенческие реакции, соответствующие разным мотивам; в подростковом варианте вопросы строятся стандартно и касаются поведения в определенных обстоятельствах, отношений, предпочтений, интересов. Выбор младшим школьником или подростком ответов, свидетельствующих о наличии определенной мотивации (духовно-нравственной, эгоцентрической, гедонистической), позволяет установить один или два, в наибольшей мере свойственных ему доминирующих мотива (одну или две «вершины» в психологическом профиле по А.Н. Леонтьеву), либо недифференцированность мотивов, несформированность иерархической мотивационной системы.

Вариант для младших школьников

1. Если тебя во дворе позвали играть дети, что тебе больше всего хочется:

- а) выиграть,
- б) поиграть и поболтать с друзьями,
- в) остаться во дворе подольше и не идти делать уроки

2. Если завтра у вас контрольная работа, как ты поступишь:

- а) попробуешь решить самые сложные задачи,
- б) будешь долго готовиться, чтобы написать на «5» или «4»,
- в) как следует отдохнешь

3. Если тебе подарили щенка, что ты с ним будешь делать:

- а) брать с собой гулять, когда захочется,
- б) обучать и расчесывать, чтобы получить медаль на собачьей выставке,
- в) кормить, гулять и спать в одной комнате

4. Если мама просит тебя помочь ей с уборкой в квартире, ты

- а) поможешь, чтобы мама тебя похвалила,

б) сможешь, потому что жалко уставшую маму,

в) не сможешь помочь, потому что сам устал

5. Если вы всем классом поехали в театр, что бы тебе хотелось:

а) чтобы спектакль был интересным,

б) чтобы в буфете были вкусные бутерброды,

в) чтобы ты был помощником учительницы, и одноклассники тебя слушались

6. Если тебе поставили низкую отметку, о чем ты подумаешь в первую очередь:

а) ничего, погуляю и перестану расстраиваться,

б) это несправедливо,

в) стыдно этого не знать

7. Если по телевизору показывают рекламу, что ты будешь делать:

а) буду ее смотреть до конца,

б) посмотрю и попрошу маму мне такое купить,

в) переключу телевизор на что-нибудь интересное

8. Если ты не успеваешь поесть перед школой, ты

а) возьмешь с собой бутерброды и побежишь, чтобы не получить замечание от учителя,

б) проглотив бутерброд, побежишь, чтобы не пропустить урок,

в) спокойно поешь и немного опоздаешь

9. Ты бы стал лучше учиться, если бы

а) не задавали домашних заданий,

б) на всех уроках интересно рассказывали,

в) за успехи в учебе родители дарили хорошие подарки

10. Если заболела бабушка, что ты станешь делать:

а) постарайся сам за ней ухаживать,

б) сделаешь то, что скажут родители,

в) попросишь положить ее в больницу

11. Если вы всей семьей приехали весной на дачу, ты

а) побегаешь по травке,

б) помотришь, как цветут яблони,

в) пойдешь к соседям показать свою новую куртку

12. Если тебе разрешили отдохнуть, что ты выберешь:

а) почитать книгу,

б) поваляться на диване,

в) немного отдохнуть и сесть за уроки, чтобы получить хорошую отметку

13. Если вы всем классом пришли в музей, что лучше:

а) рассказать всем, что ты сам знаешь,

б) узнать что-то новое от экскурсовода,

в) просто побродить по залам

14. Если ты включил телевизор, что ты будешь смотреть:

а) все подряд, переключая каналы,

б) то, что сказал папа,

в) интересную или красивую передачу

15. Если твой класс готовится к празднику, что бы ты предпочел:

а) разучить с хором хорошую песню,

б) побегать по пустой школе вместо репетиции,

в) получить лучшую роль в постановке

Ключ к методике «Доминирующая мотивация
(вариант для младших школьников)»

Доминирующая мотивация (шкалы)	баллы	№№ суждений
гедонистическая мотивация	1	1в, 2в, 3а, 4в, 5б, 6а, 7а, 8в, 9а, 10в, 11а, 12б, 13в, 14а, 15б
эгоцентрическая мотивация	1	1а, 2б, 3б, 4а, 5в, 6б, 7б, 8а, 9в, 10б, 11в, 12в, 13а, 14б, 15в
духовно-нравственная мотивация	1	1б, 2а, 3в, 4б, 5а, 6в, 7в, 8б, 9б, 10а, 11б, 12а, 13б, 14в, 15а

*Вариант для младших школьников —
воспитанников детских домов*

1. Если тебя позвали играть приятели, что тебе больше всего хочется:

а) выиграть,

б) поиграть и поболтать с друзьями,

в) остаться во дворе подольше и не идти заниматься

2. Если завтра у вас контрольная работа, как ты поступишь:

а) попробуешь решить сложную задачу,

б) будешь долго готовиться, чтобы написать на хорошую отметку,

в) как следует отдохнешь

3. Если воспитательница просит тебя помочь с уборкой, ты:

а) поможешь, чтобы воспитательница тебя похвалила,

б) поможешь, потому что другие ребята не справляются,

в) откажешься убираться, потому что устал

4. Если вас повезли в театр, что бы тебе хотелось:

а) чтобы спектакль был интересным,

б) чтобы в буфете давали вкусные бутерброды,

в) чтобы ты был помощником учительницы, и одноклассники тебя слушались

5. Если на уроке тебе поставили низкую отметку, о чем ты думаешь в первую очередь:

- а) из-за этого не стоит расстраиваться,
- б) это несправедливо,
- в) стыдно этого не знать

6. Если ты включил телевизор, а там показывают рекламу, что ты будешь делать:

- а) буду ее смотреть до конца,
- б) посмотрю и скажу воспитательнице, что мне что-нибудь нужно,
- в) переключу телевизор на интересную передачу

7. Если ты поздно пришел в столовую и опаздываешь на занятия, ты

а) побыстрее поешь и побежишь, чтобы не получить замечание от учителя,
б) проглотив что-нибудь побыстрее, побежишь, чтобы не пропустить урок,

в) спокойно поешь и немного опоздаешь

8. Ты бы стал лучше учиться, если бы

- а) не задавали домашних заданий,
- б) на всех уроках интересно рассказывали,
- в) за успехи в учебе выдавали подарки

9. Если заболел твой друг, что ты станешь делать:

а) будешь за ним ухаживать,
б) сделаешь для него то, что скажет воспитательница,
в) будешь заниматься своими делами, потому что больных нужно класть в больницу

10. Если вас весной повезли за город, на природу, ты

- а) побегаешь по травке,
- б) согласишься, как распускаются в лесу листья и цветы,
- в) будешь делать то, что скажет воспитательница

11. Если ты плохо себя чувствуешь и тебе разрешили остаться в спальне, что ты выберешь:

а) почитать книгу,
б) полежать на кровати,
в) немного отдохнуть и сесть за уроки, чтобы получить хорошую отметку

12. Если вас привезли в музей, что лучше:

а) рассказать всем, что ты сам знаешь, чтобы тебя слушали дети и взрослые,
б) узнать что-то новое от учителя и экскурсовода,

в) просто побродить по залам

13. Если тебе разрешили включить телевизор, что ты будешь смотреть:

- а) все подряд, переключая каналы,
- б) то, что сказал воспитатель,
- в) интересную или красивую передачу

14. Если твой детский дом готовится к празднику, что бы ты предпочел:

- а) навести везде порядок, чтобы было чисто и красиво,
- б) побегать по коридорам, когда все заняты и на тебя не обращают внимания,
- в) помочь воспитателям, чтобы тебя поставили в пример одноклассникам

15. Если учительница дала тебе поручение, ты:

- а) обязательно его выполнишь и заслужишь похвалу,
- б) выполнишь, потому что хочешь порадовать учительницу,
- в) если будет лень, не станешь ничего делать

Ключ к методике «Доминирующая мотивация (вариант для младших школьников — воспитанников детских домов)»

Доминирующая мотивация (шкалы)	баллы	№№ суждений
гедонистическая мотивация	1	1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8а, 9в, 10а, 11б, 12в, 13а, 14б, 15в
эгоцентрическая мотивация	1	1а, 2б, 3а, 4в, 5б, 6б, 7а, 8в, 9б, 10в, 11в, 12а, 13б, 14в, 15а
духовно-нравственная мотивация	1	1б, 2а, 3б, 4а, 5в, 6в, 7б, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13в, 14а, 15б

Вариант для подростков

1. Молодость — лучший возраст, поэтому нужно жить сегодняшним днем.

- а) Да, время заботиться о будущем и погружаться в воспоминания еще не пришло.
- б) Главное — это радость сейчас, но ставить дальние цели все-таки придется.
- в) Жить только настоящим невозможно в любом возрасте.

2. Для меня очень важна материальная обеспеченность в будущем.

- а) Да, без солидной материальной базы жизнь в современном обществе невозможна.

- б) В моей жизни будут более значимые цели, чем деньги.
- в) Материальная обеспеченность важна наряду с другими сторонами жизни.

3. Каждый взрослый человек должен иметь семью, в которой все любят друг друга.

- а) Да, но трудно на это рассчитывать.
- б) Без взаимной любви семья не имеет смысла.
- в) Стабильная семья строится не на чувствах, а на разумном расчете.

4. Если человек не интересуется искусством, не любит природу, не увлечен помимо работы каким-то занятием, его жизнь не может быть полной и яркой.

- а) Да, в жизни постоянно должны присутствовать книги, музыка, хобби.
- б) Можно прожить насыщенную жизнь и без этого.
- в) Не знаю, хватит ли мне на все времени.

5. В современной жизни главное — сделать карьеру, добиться профессионального успеха.

- а) Да, успех — самое важное для всех мужчин и многих женщин.
- б) Карьерный рост — это приятно, но только когда нравится сама работа.
- в) Чины, звания и награды не приносят счастья.

6. Легкие увлечения, романы украшают и разнообразят жизнь.

- а) Да, отказ от этой стороны жизни сильно ее обедняет.
- б) Мимолетные романы хороши лишь тогда, когда доставляют удовольствие.
- в) Кратковременные связи приносят только разочарования.

7. Посидеть в ресторане, пожарить шашлыки на природе, покататься с ветерком на машине — как много удовольствий есть на свете!

- а) С этим никто не спорит.
- б) Такие развлечения мало что дают человеку.
- в) Кто-то любит такой отдых, а кто-то — нет.

8. Даже если ошибешься в молодости, никогда не поздно искать свое призвание, дело по душе.

- а) Найти призвание желательно, но не всем это дано.
- б) Выбор профессии должен быть разумным, и бесконечные поиски призвания бессмысленны.
- в) Да, главное — найти любимое дело.

9. Квартира, в которой живешь, должна быть удобной, а комфорт требует больших материальных затрат.

- а) Не стоит трудиться только ради вещей.

б) Да, стоит много работать ради того, чтобы у тебя был уютный дом.

в) Комфорт привлекателен, но при отсутствии средств без него можно обойтись.

10. Для молодого человека, а особенно девушки, очень важна привлекательная внешность.

а) Да, на это не жалко тратить время и силы.

б) Конечно, приятно быть красивым, но ради этого не стоит качать мышцы или сидеть на диете.

в) Внешность, все-таки, не главное в человеке.

11. Сейчас молодежь предпочитает легкий флирт браку.

а) Да, ведь флирт ни к чему не обязывает.

б) Флирт — это приятно, хотя хотелось бы и серьезных отношений.

в) Обилие веселых подружек (приятелей) не избавляет от одиночества.

12. Для молодого человека важно иметь настоящего друга.

а) Да, трудно жить без понимания, сочувствия, возможности раскрыть душу.

б) Да, все мечтают о верном друге, но немногие его имеют.

в) Нет, удобнее и спокойнее ни к чему не обязывающие приятельские отношения.

13. Настоящая жизнь невозможна без приключений.

а) Да, приключения хороши в молодости, но позже придется жить другим.

б) Да, только авантюры дают острые ощущения.

в) Настоящая жизнь — это содержательная жизнь, и приключения здесь не причем.

14. Мне хотелось бы стать по-настоящему образованным человеком.

а) Да, знания — это ценность, которая всегда будет со мной.

б) Знания пригодятся в будущей жизни, но не они определяют жизненный путь.

в) Сейчас отношение к знаниям практически у всех прохладное.

15. В молодости модная одежда совершенно необходима.

а) Да, одежда — серьезный вопрос, из-за которого стоит и потрудиться, и пойти на конфликт с близкими.

б) Модная одежда — приятная вещь, но заикливаться на ней не стоит.

в) Я отношусь к этому вопросу спокойно.

16. В наше время выгодно жениться (выйти замуж) — удачное начало жизни.

а) Да, выгодный брак помогает решить много жизненных проблем.

б) К этому стремятся многие (особенно девушки), но далеко не все.

в) Брак по расчету приносит комфорт и полезные связи, но не счастье.

17. «Трудоголики» — ненормальные люди.

а) Да, жить работой — значит не уметь радоваться жизни.

б) Важно получать от жизни удовольствие, но и работа тоже нужна.

в) Ненормальных «трудоголиков» придумали лентяи.

18. Старомодное понятие «интеллигентность» не утратило значения и в наше время.

а) Бережное отношение к людям — это прекрасно, но сейчас так не выживешь.

б) Да, я ценю интеллигентных людей.

в) Об интеллигентности сейчас все благополучно забыли.

19. Серьезная музыка нужна не только взрослым, но и молодежи.

а) Да, я получаю удовольствие, слушая такую музыку.

б) Это верно, но современная молодежь серьезную музыку не слушает.

в) Нет, слушать симфонический оркестр или оперу могут только пожилые люди.

20. По-настоящему дружат подростки, а в молодости дружба уходит на задний план.

а) Да, важнее становятся полезные связи.

б) Важны отношения, помогающие достичь успеха в жизни, но сохранить дружбу было бы неплохо.

в) Без друга не представляю себе жизни в любом возрасте.

21. В молодости становятся привлекательными сигареты и спиртные напитки.

а) Да, от этого получаешь удовольствие.

б) Вино и сигареты приносят удовольствие, но слишком примитивное.

в) Каждый решает этот вопрос по-своему.

22. В молодости все мечтают о встрече с любимым человеком.

а) Конечно, просто не все это показывают.

б) Романтичность и сентиментальность не свойственны современной молодежи.

в) В молодости да, но потом у многих это проходит.

23. Счастливым человек — это тот, кто ни в чем себе не отказывает, ни в хорошей еде, ни в отдыхе, ни в развлечениях.

- а) Да, любые ограничения портят жизнь.
- б) Это необходимо, но для счастья нужно и что-то другое.
- в) От этого счастье не зависит.

24. Каждый стремится к власти над другими людьми.

- а) Да, лучше обладать властью, чем подчиняться.
- б) Разные люди стремятся к власти в разной степени.
- в) Власть — совсем не то, что мне нужно в отношениях с людьми.

25. Выбирать профессию и поддерживать отношения с людьми нужно, исходя из того, какое общественное положение они могут обеспечить.

- а) Да, главное — социальный статус.
- б) Я хочу занять достаточно высокое положение, но не поступлю своими интересами и привязанностями.
- в) Человека и дело любят не за пользу и престиж, с ними связанные.

26. Хобби — важная часть жизни.

- а) Да, любимое занятие необходимо.
- б) Хобби — это приятно, но оно не должно отвлекать меня от главного.
- в) У меня нет увлечений.

27. В молодости все нужно попробовать.

- а) Да, глупо себе что-то запрещать.
- б) Пробовать можно многое, но не теряя головы.
- в) Если пробовать все подряд, то цена ошибок будет слишком высока.

28. Приятно посидеть у телевизора, полежать на пляже, просто поваляться на диване.

- а) Да, к этому стремятся и молодежь, и взрослые.
- б) Нужно регулярно расслабляться, но и суетиться тоже приходится.
- в) Такой пассивный отдых ничего не дает ни уму, ни сердцу.

29. Когда я прохожу по саду или гуляю в лесу, меня восхищают каждое дерево и цветок.

- а) Да, для меня это важная сторона жизни.
- б) Я люблю природу, но обычно замечаю что-то на бегу.
- в) Я горожанин и большой потребности в «общении» с природой не испытываю.

30. Молодость — время, когда любимыми способами нужно добиваться достижения жизненных целей.

- а) Да, иначе станешь неудачником.
- б) Нет, тратить молодость на погоню за успехом не стоит.
- в) Цели в жизни нужно ставить и достигать, но не все средства хороши для этого.

Ключ к методике «Доминирующая мотивация
(подростковый вариант)»

Доминирующая мотивация (шкалы)	баллы	№№ суждений
гедонистическая мотивация	2	1а, 6а, 7а, 11а, 13б, 17а, 21а, 23а, 27а, 28а
	1	1б, 6б, 7в, 11б, 13а, 17б, 21б, 23б, 27б, 28б
эгоцентрическая мотивация	2	2а, 5а, 9б, 10а, 15а, 16а, 20а, 24а, 25а, 30а
	1	2в, 5б, 9в, 10б, 15б, 16б, 20б, 24б, 25б, 30в
духовно-нравственная мотивация	2	3б, 4а, 8в, 12а, 14а, 18б, 19а, 22а, 26а, 29а
	1	3а, 4в, 8а, 12б, 14б, 18а, 19б, 22в, 26б, 29б

При сравнении данных, полученных по разным вариантам методики, используется коэффициент.

**Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича
(терминальные ценности).**

Методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича — наиболее распространенная в настоящее время. М. Рокич различает терминальные ценности (убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и инструментальные (убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации). Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. Более простой и доступный для школьников способ — выбор трех наиболее значимых и трех самых незначимых ценностей из списка.

1. активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
2. жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
3. здоровье (физическое и психическое);
4. интересная работа;
5. красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
6. любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
7. материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
8. наличие хороших и верных друзей;
9. общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);

10. познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
11. продуктивная жизнь (полное использование возможностей, сил и способностей);
12. развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
13. развлечение (приятное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
14. свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
15. счастливая семейная жизнь;
16. счастье других;
17. творчество (возможность творческой деятельности);
18. уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий).

Методика была модифицирована для изучения ценностно-смысловой сферы (близкой к мотивационно-потребностной сфере) младших школьников и учеников с умственной отсталостью. Получен сокращенный и упрощенный по форме список терминальных ценностей:

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Хорошее самочувствие | 9. Развлечения |
| 2. Интересная учёба и работа | 10. Возможность командовать людьми |
| 3. Хорошие друзья | 11. Красота природы |
| 4. Вкусная еда | 12. Хороший отдых |
| 5. Много денег | 13. Много удовольствий |
| 6. Счастливая семья | 14. Высокая должность на работе |
| 7. Большая квартира | 15. Любовь |
| 8. Дорогая машина | |

Из этого списка школьники выбирают три наиболее важные и три наименее важные для них ценности.

При анализе выборов, сделанных учениками, учитываются

— ценностные ориентации, имеющие гедонистический контекст (№№ 1, 4, 9, 12, 13),

— ценностные ориентации, имеющие эгоцентрический контекст (№№ 5, 7, 8, 10, 14),

— ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст (№№ 2, 3, 6, 11, 15).

Методика «Восприятие скорости времени. Выбор метафор» (модификация методики М. Вэллича и Л. Грина).

Модифицированная методика «Восприятие времени» М. Вэллича и Л. Грина содержит ряд метафор, отражающих разную субъек-

тивную скорость времени. Выбор подростком определенной метафоры или метафора, созданная им самим, позволяет судить о характере восприятия времени как быстро или медленно протекающего процесса. При этом субъективная скорость времени связана с его событийной насыщенностью и мотивацией.

Школьникам предлагается ряд метафор, отражающих разную субъективную скорость времени. По выбору той или иной метафоры судят о субъективном восприятии времени, имеющего высокую или низкую скорость протекания.

Подростки получают бланк с инструкцией и списком метафор:

Как ты думаешь, на что похоже время? Подчеркни то выражение, которое соответствует твоему представлению о времени, или напиши свое.

- Время — бегущий вор
- спокойный океан
- мчащийся поезд
- бурлящий водопад
- безбрежный простор
- тихая речка
- скачущий всадник
- ползущая черепаха
-

При обработке полученных данных определяется, как воспринимает подросток время:

I вариант — медленное протекание времени (низкая скорость) при выборе 2, 5, 6 или 8-ой метафор,

II вариант — быстрое протекание времени (высокая скорость) при выборе 1, 3, 4 или 7-ой метафор.

В *методике «Золотой возраст»* Б. Заззо предлагается ответить на вопрос о самом счастливом периоде в жизни человека, что уточняет особенности возрастной идентификации школьника. При изучении мотивации акцент делается на анализе причин, по которым ребенок или подросток сделал свой выбор. Вариант, предназначенный для подростков, предполагает выбор предпочитаемого, т.е. «золотого», и отвергаемого возрастов, и письменное указание привлекательных и непривлекательных сторон каждого из обозначенных в бланке возрастных периодов. Младший школьник свой выбор максимально и минимально привлекательных возрастных периодов делает устно, поясняя его.

В цикле исследований, описанных во второй и третьей главах, были получены данные, касающиеся не только школьников, но и их учителей и родителей.

Методика оценки работы учителя (МОРУ).

Методика предложена представителями ассоциации гуманистической психологии США (Дж. Хазард и др.) для совместной российско-американской программы исследования труда учителя. Апробирована в 90-ые годы в лаборатории А.Б. Орлова (Психологический институт РАО), модифицирована Л.М. Митиной (1991; 1996), использована в ряде общеобразовательных школ и пединститутов. Модификация заключалась в некотором сокращении методики, уточнении ряда индикаторов и формулы подсчета данных.

Методика направлена на выявление индивидуального уровня проявления (демонстрации) учителем на уроке педагогических способностей (компетентностей). Она позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для учителя.

Педагогические компетентности, оцениваемые методикой МОРУ:

I. Получение учителем информации о запросах ученика и его продвижении в обучении — 4 индикатора.

II. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения учебного материала — 12 индикаторов.

III. Организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения — 12 индикаторов.

IV. Общение, взаимодействие учителя с учениками на уроке — 16 индикаторов.

V. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения — 16 индикаторов.

VI. Поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы — 16 индикаторов.

VII. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников — 14 индикаторов.

Используется экспертная оценка. За работой каждого учителя в течение нескольких уроков наблюдают одновременно не менее трех специалистов, фиксируя по ходу урока наличие или отсутствие индикаторов той или иной компетентности. Данные, полученные наблюдателями, сопоставляются, и определяется уровень владения данным учителем педагогическими компетентностями.

При обработке и интерпретации результатов количество индикаторов по каждой компетентности (способности) принимается за 100%. Подсчитывается количество индикаторов в каждой компетентности, согласованно установленных наблюдателями при обследовании.

довании конкретного учителя, их процентная выраженность для каждой компетентности. На основании полученных значений на том же графике, на котором представлена минимально необходимая для учителя «картина» владения педагогическими компетентностями, строится индивидуальная кривая реального уровня владения данным учителем педагогическими компетентностями.

Методика «Оценочная деятельность учителя»

И.Ю. Кулагиной.

Методика, предназначенная для педагогов, представляет собой анкету для определения стиля педагогического общения в контексте проблематики контрольно-оценочной деятельности учителя. Опросник содержит 20 вопросов с вариантами ответов:

1. Отметка выражает мнение учителя о знаниях ученика.
 - да, только мнение учителя
 - отметка может отражать и мнение класса
 - не знаю
2. Если ученик долго не успевает по какому-либо предмету, учитель уже, к сожалению, не в состоянии ему помочь
 - согласен
 - не согласен
 - не знаю
3. Школьнику нужно объяснить, продвинулся ли он в своих знаниях по сравнению с предыдущими результатами
 - нужно
 - не обязательно
 - не нужно
4. Похвала по ходу выполнения задания приносит больше пользы, чем отметка за всю сделанную работу
 - не согласен
 - согласен
 - не знаю
5. Достигается нужный воспитательный эффект, если сравнивать учеников, имеющих разную успеваемость
 - согласен
 - не знаю
 - не согласен
6. Во время опроса учитель ориентируется на мнение ученика, следит за ходом его рассуждений и старается развить его мысли
 - как правило
 - редко
 - в этом нет необходимости

7. Отметка должна быть «заработана» учеником, она не может даваться авансом
- согласен
 - не согласен
 - не знаю
8. Невыученный урок должен соответственно оцениваться, ученик не имеет права отказываться от ответа
- да, это справедливо
 - нет, это неверно
 - это спорный вопрос
9. Можно использовать умение школьников оценивать свою работу и работу товарищей
- регулярно
 - изредка
 - нет, на это никогда не остается времени
10. Оцениваться должен результат выполненного учеником задания
- да, достижение результата — объективный критерий оценки
 - нет, важно учесть и нестандартные способы решения
 - не знаю
11. Во время урока положительные и отрицательные оценки действий ученика должны уравнивать друг друга
- да, не следует увлекаться чем-то одним — похвалами или замечаниями
 - нет, положительных оценок должно быть больше
 - нет, полезнее преобладание отрицательных оценок
12. Когда ученик отвечает не очень уверенно, ему следует вовремя помочь
- обязательно
 - не обязательно
 - помогать во время опроса не нужно
13. Активность школьника на уроке — еще не показатель продуктивности его работы
- нет, это взаимосвязанные моменты
 - да, поэтому саму по себе активность не стоит высоко оценивать
 - да, активность и продуктивность работы не всегда совпадают
14. Оценивая работу ученика, нужно учитывать не только имеющийся результат, но и старания, труд, вложенные в эту работу
- это нужно делать только в начальных классах
 - такой учет необходим во всех классах
 - не знаю, нужно ли это делать вообще
15. В условиях современной школы щадящие отметки исключены

- да, это проявление процентовмании
- нет, это гуманно по отношению к детям
- трудно сказать

16. Если из-за оценки возник конфликт, авторитет учителя предполагает сохранение выставленной оценки, хотя настаивать на ней нужно выдержанно и аргументированно

- согласен
- не знаю
- не согласен

17. Полезно противопоставлять учебные результаты учащихся, имеющих одинаковые способности и разное отношение к учению

- не согласен
- согласен
- не знаю

18. Если на уроке обсуждается спорный вопрос, спокойное и четкое объяснение учителя предпочтительнее, чем шумная дискуссия в классе

- да
- нет
- не всегда

19. Выставляя отметку, следует объяснить ученику, за что она поставлена

- да, всегда
- да, иногда
- нет, это ученик должен понимать сам

20. Учитель находит время, чтобы поговорить с каждым учеником о его успеваемости, успехах и недоработках

- изредка
- всегда
- практически это недостижимо

Ключ к методике «Оценочная деятельность учителя»

№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл
1	1	0	6	1	2	11	1	1	16	1	0
	2	2		2	1		2	2		1	
	3	1		3	0		3	0		3	2
2	1	0	7	1	0	12	1	2	17	1	2
	2	2		2	2		2	1		2	0
	3	1		3	1		3	0		3	1

№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл	№ вопроса	№ ответа	балл
3	1	2	8	1	0	13	1	2	18	1	0
	2	1		2	2		2	2		2	
	3	0		3	1		3	0		3	1
4	1	0	9	1	2	14	1	1	19	1	2
	2	2		2	1		2	2		2	1
	3	1		3	0		3	0		3	0
5	1	0	10	1	0	15	1	0	20	1	1
	2	1		2	2		2	2		2	2
	3	2		3	1		3	1		3	0

Производится количественная обработка данных (подсчет баллов по ключу). Интерпретация количественных показателей отражает тенденцию к определенному стилю общения учителя с классом. Если сумма баллов составляет менее 28 баллов, стиль общения оценивается как авторитарный. Если общий балл оказался в интервале 28–33 балла, стиль общения квалифицируется как демократичный. Если сумма баллов от 34 до 40, стиль общения считается либеральным.

Методика «Доминирующая мотивация» И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкого (вариант для среднего возраста).

Методика, с помощью которой определяется выраженность мотивации надситуативного уровня, предназначена для родителей школьников — представителей среднего возраста. Она предполагает ответы на 30 вопросов:

1. Считаете ли Вы, что в наше время самым главным стала материальная обеспеченность?

- А) да, из-за расслоения общества и влияния рекламы
- Б) нет, деньги не смогли вытеснить другие ценности
- В) проблема денег была главной и раньше

2. Как Вы относитесь к политике и общественной жизни в современных условиях?

- А) участие в этой сфере жизни полезно для карьерного роста
- Б) иногда стоит этим заняться
- В) теперь это не актуально для большинства

3. Молодежь утверждает, что жизнь невозможна без развлечений. Так ли это?

- А) нет, я уже не в том возрасте, когда это радует

Б) да, в среднем возрасте, когда устаешь на работе, развлечения нужны не меньше, чем в молодости

- В) пожалуй, иногда можно и развлечься
4. Как Вы относитесь к свершившейся сексуальной революции?
- А) положительно, ведь я не ханжа
Б) секс — важная сторона жизни, хотя ее значимость сейчас преувеличивают
В) проблемы секса — это проблемы молодости
5. Что ценного, на Ваш взгляд, внесло в наше общество возвращение религии?
- А) обрядность
Б) культурно-исторические традиции
В) свободу для истинно верующих людей
6. Один из героев Максима Горького утверждал: «Когда труд — удовольствие, жизнь — хороша! Когда труд — обязанность, жизнь — рабство!» Что Вы можете сказать по этому поводу?
- А) нужно искать дело по душе и работать по призванию
Б) работа — это долг и необходимость
В) нужно любить свою работу, хотя в ней всегда много рутинных и неинтересных дел
7. Нужно ли в молодости продвигаться по служебной лестнице?
- А) да, карьера — важная часть жизни
Б) если представилась возможность, стоит попробовать
В) не знаю, меня карьерный рост никогда не волновал
8. На измену жены (мужа) все реагируют по-разному. Что, на Ваш взгляд, предпочтительнее?
- А) отомстить
Б) попытаться сохранить семью
В) позволить ей (ему) устроить свое счастье
9. Считаете ли Вы домашние дела тяжелым грузом?
- А) в общем, да, хотя я с ними справляюсь
Б) конечно, домашняя работа — тяжелое и неблагодарное занятие
В) обычно те, кто жалуется на загруженность бытом, сильно преувеличивают
10. Что для Вас наиболее важно в отношениях с любимым человеком?
- А) его забота о Вас
Б) радость от того, что он рядом с Вами
В) возможность вместе решать общие задачи
11. Цените ли Вы в людях целеустремленность?
- А) да, я уважаю тех, кто добивается своего, несмотря на трудности и препятствия
Б) да, нужно стремиться к достижению цели, но при этом разумно учитывать обстоятельства

В) да, но нужно помнить, что цель не оправдывает средства
12. Многие считают, что работа должна быть престижной. Согласны ли Вы с этой точкой зрения?

А) престижная работа — это «плюс», но не единственный при выборе профессии

Б) ориентироваться на престиж не имеет смысла

В) стремление к высокому социальному статусу естественно, особенно в молодости

13. Устаете ли Вы на работе?

А) да, весь год жду, когда же, наконец, уйду в отпуск

Б) устаю и стараюсь хотя бы как следует поесть и выспаться

В) да, но пока выдерживаю рабочие нагрузки

14. Следуете ли Вы совету героя Михаила Булгакова не читать газет, поскольку это вредно для здоровья?

А) да, я вполне могу обойтись без дурных известий

Б) это верно, но все-таки газеты иногда читаю и новости по TV смотрю

В) хотя в нынешних СМИ много информации не слишком приятного содержания, лучше все узнавать вовремя

15. Полезно ли увлечение каким-либо делом, не связанным с профессией — то, что принято называть хобби?

А) да, конечно, ведь это — источник радости

Б) да, но на хобби не всегда хватает времени

В) можно прожить насыщенную жизнь и без этого

16. Многие должности, даже невысокие, дают власть над другими людьми. Как Вы к этому относитесь?

А) власть нужно использовать разумно и осторожно

Б) большая власть открывает большие перспективы

В) власть — это не только права, но и ответственность

17. Должны ли дети оправдывать наши ожидания?

А) да, все родители стараются воспитать детей так, чтобы иметь возможность гордиться ими

Б) да, конечно, но результат не вполне предсказуем

В) пожалуй, нет: у каждого свой путь

18. Стоит ли много сил затрачивать на то, чтобы быт стал комфортным?

А) слишком много работать ради вещей и бытовых удобств не стоит

Б) создать удобный, уютный дом — достойная цель

В) комфорт привлекателен, но при отсутствии больших средств без него можно обойтись

19. Считается, что сейчас телевидение вытеснило театр, живопись и серьезную музыку. Верно ли это?

- А) да, практически все утратили интерес к искусству
Б) нет, искусство по-прежнему живо
В) искусство сохранило свою ценность, но на него у многих нет времени
20. Представьте, что пенсию вдруг увеличили, а пенсионный возраст снизили. Что бы Вы сделали в такой ситуации?
А) не знаю
Б) глупо не воспользоваться такой возможностью
В) пока я еще не представляю себе жизнь без работы
21. Как Вы относитесь к проблемам и просьбам членов своей семьи?
А) с пониманием, стараюсь всем помочь
Б) проблемы моих близких меня всегда волнуют, но я не могу решать их один
В) конечно, в чем-то помогаю, но так хочется покоя...
22. Какое значение Вы придаете вкусной еде?
А) еда должна быть вкусной и полезной
Б) главное — умеренность и польза
В) не вижу смысла отказываться от чего-то вкусного
23. Насколько важна для Вас природа?
А) природа радует и в городе, и, особенно, когда выбираешься за его пределы
Б) природу люблю, но не всегда замечаю ее красоту в вечной спешке
В) для горожанина это не очень важно
24. Любите ли Вы проводить свободное время на диване, у телевизора или с книгой?
А) да, в моем возрасте это неплохой отдых
Б) люблю, хотя мне часто мешают
В) нет, это не по мне
25. Успеваете ли Вы читать художественную литературу и литературу по специальности?
А) успеваю, но с трудом
Б) часто возвращаюсь к «классике» и нахожу много интересного нового
В) к сожалению, на литературу почти не остается времени
26. Позволяете ли Вы себе съездить в гости, посидеть в кафе, отправиться за город пожарить шашлыки?
А) иногда куда-нибудь выбираюсь
Б) никогда не следует отказывать себе в небольших удовольствиях
В) на это нет времени и желания

27. Что предпочтительнее в среднем возрасте — старая дружба или деловые связи?

А) когда человек занят работой и семьей, на первый план неизбежно выходят деловые связи

Б) на поддержание отношений со старыми друзьями просто не остается времени

В) дружба — идеал молодости, но хотелось бы ее сохранить наряду с деловыми отношениями

28. Как в семье должны складываться отношения с подросшими детьми?

А) родители считаются с тем, что их ребенок начинает жить собственной жизнью

Б) о ребенке продолжают заботиться, но осторожно и ненавязчиво

В) с ребенком стараются сотрудничать, исходя из его интересов

29. Как Вы относитесь к браку по расчету?

А) положительно: как известно, такие браки — самые устойчивые

Б) положительно, хотя ожидания в этом случае не всегда оправдываются

В) отрицательно: стабильный брак по расчету и счастливый брак — разные вещи

30. Как Вы относитесь к тем, кто умеет жить в свое удовольствие — не прочь повеселиться, выпить, пофлиртовать?

А) спокойно: каждый живет как хочет и как может

Б) хорошо: у меня есть такие друзья

В) я не понимаю таких людей

Ключ к методике «Доминирующая мотивация
(вариант для среднего возраста)»

Мотивация	2 балла	1 балл
Гедонистическая	3б, 4а, 9б, 13а, 14а, 20б, 22в, 24а, 26б, 30б	3в, 4б, 9а, 13б, 14б, 20а, 22а, 24б, 26а, 30а
Эгоцентрическая	1в, 2а, 7а, 11а, 12в, 16б, 17а, 18б, 27а, 29а	1а, 2б, 7б, 11б, 12а, 16в, 17б, 18в, 27в, 29б
Духовно-нравственная	5в, 6а, 8в, 10б, 15а, 19б, 21а, 23а, 25б, 28в	5б, 6в, 8б, 10в, 15б, 19в, 21б, 23б, 25а, 28б

При подсчете баллов определяется мотивационный профиль, зависящий от степени выраженности мотивации разного типа.

Глава 2. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

2.1. Учебные мотивы младших школьников: динамика от 1-ого к 4-ому классу

Изучение учебной мотивации младших школьников важно не только в связи с ее влиянием на успешность учения, но и той ролью, которую она играет в структуре личности ребенка как компонент учебной деятельности — ведущей в этот возрастной период. Проблема мотивации учения и ее формирования в начальных классах средней школы посвящено достаточно большое количество работ, но наиболее широко она изучалась в 70—80-е годы XX века.

Учебная мотивация включает в себя три группы мотивов: познавательные мотивы, социальные мотивы учения и мотивы достижения (Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Х. Хекхаузен, Х. Шифель). К первой группе относятся мотивы, непосредственно связанные с содержанием и процессом учения. Вторую группу представляют широкие социальные (стремление хорошо окончить школу, поступить в институт, долг и др.) и узколичностные мотивы. Их возникновение связано с системой отношений, в которую вовлечен ребенок. А.К. Маркова разделяет социальные мотивы учения на три подгруппы: 1) широкие социальные мотивы; 2) узкие социальные, или позиционные мотивы; 3) социальные мотивы сотрудничества. М.В. Матюхина выделяет мотивы, заложенные в самой учебной деятельности («мотивация содержанием» и «мотивация процессом»), и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения (широкие социальные мотивы, узколичностные мотивы).

Мотивация достижения представляет собой сочетание двух мотивационных тенденций — мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи (Д. Макклелланд, Дж. Атkinson).

В исследованиях, проводившихся в середине прошлого века под руководством Л.И. Божович, и в 70—80-е годы М.В. Матюхиной, выявлены учебные мотивы, характерные для младших школьников, в частности, разнообразные «широкие социальные мотивы учения». Отмечено, что учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места в структуре учебной мотивации младших школьников, что в первые два года обучения в начальных классах учебная мотивация интенсивно развивается, но примерно с 3-го класса наступает перелом в отношении к учению. Н.И. Гуткиной (2007), изучавшей уровень учебной мотивации современных младших школьников, установлено снижение отношения к учению, уже начиная со 2-го клас-

са. Более слабое развитие учебной мотивации в настоящее время объясняется Н.И. Гуткиной неверной педагогической подготовкой к школьному обучению: при дублировании школьной программы в детском саду дети там недостаточно занимаются традиционными дошкольными видами деятельности, а в школе продолжают выполнять аналогичные задания, лишённые эффекта новизны. Таким образом, основной причиной недостаточного развития учебной мотивации в начальных классах признаётся отсутствие новой содержательной деятельности, новизны и сложности учебных заданий.

В контексте становления отношения к учению большое место занимают вопросы взаимодействия учителя и учащихся, отношения учителя к ребёнку, разумного применения оценок (Б.Г. Ананьев, Л.С. Славина, А.И. Липкина и др.).

Проблема успешности обучения в начальной школе рассматривается в связи с такими близкими к учебной мотивации личностными образованиями, как когнитивная атрибуция, механизм выученной беспомощности, саморегуляция. В частности, установлено, что дети считают главными факторами, ведущими к достижению успеха в учебной деятельности, собственные усилия и способности (А. Стеценко, Т. Литтл и др.). В младшем школьном возрасте возможны три вида саморегуляции: 1) экстернальная саморегуляция, при которой поведение полностью регулируется обещанными наградами и угрозой наказания; 2) интроецированная, при частично присвоенных ребёнком правилах и требованиях, появлении чувств вины и стыда; этот уровень связан со школьной тревожностью и неадаптивными эмоциональными реакциями на неудачу; 3) идентифицированная, при которой принятие внешних ценностей и целей сопровождается ощущением собственного выбора; этот уровень коррелирует с академической компетентностью и исключает механизм выученной беспомощности. На всех трёх уровнях выраженной является внешняя (экстринсивная) мотивация. Высший уровень саморегуляции — интегративная регуляция — на этом возрастном этапе не достигается (И. Деси, Р. Райан).

Д.Б. Эльконин считал адекватными учебным задачам и важным компонентом учебной деятельности учебно-познавательные мотивы, за которыми стоят познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Формирование мотивации учения через организацию деятельности стало предметом изучения в ряде исследований, проведённых под руководством П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Выявлены преимущества, в плане развития познавательной мотивации, обучения по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (А.К. Дусавицкий и др.). Установлено, что третий

тип учения по П.Я. Гальперину обладает сильным мотивирующим эффектом (П. Голу, В.Ф. Моргун и др.). Важным условием формирования учебно-познавательной мотивации является взаимодействие школьников в группе, решающей общую учебную задачу (А.К. Маркова, Г.А. Цукерман и др.). Одним из средств формирования познавательной мотивации в настоящее время становятся информационные технологии, однако еще недостаточно разработанные для обучения в начальной школе (Д. Бэленел, В.С. Леднев, И. Роберт, Е. Хеннер и др.).

В проведенном совместно с С.В. Гани исследовании определялись особенности мотивации младших школьников, обучающихся в средней общеобразовательной школе по традиционной программе (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани, 2011а; С.В. Гани, 2009). В первую очередь рассматривалось изменение учебной мотивации от первого к четвертому классу, т.е. на протяжении младшего школьного возраста.

Характер и динамика учебной мотивации детей изучались в 2006—2009 годах в СОШ Москвы и г. Подольска Московской области. В нем приняли участие 240 учащихся младшего школьного возраста: 60 первоклассников, 60 второклассников, 60 третьеклассников и 60 учащихся 4-ых классов. Сравнимые группы, урavnенные по полу, составили 20 учеников из трех классов каждой параллели. В 2008—2009 учебном году проведено повторное исследование с 60 учениками 3-х классов (первоначально обследованных во время обучения в 1-м классе).

Использовались методика М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов учения», проективные методики «Неоконченные предложения» и «Окончание рассказов». В работе с учащимися 4-го класса применялись также методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой. Все методики давались индивидуально, в устной форме.

Учебная мотивация, являясь компонентом учебной деятельности, ведущей в младшем школьном возрасте, оказывается одним из главных личностных образований в этот возрастной период. Поэтому, изучая становление мотивации младших школьников, прежде всего, необходимо представить, какие учебные мотивы являются наиболее выраженными на этом возрастном этапе.

В ходе исследования выявлены мотивы, характерные для современных младших школьников, а также установлены некоторые мотивационные сдвиги, происходящие на протяжении обучения в начальной школе, и общие тенденции развития учебной мотивации (рис. 2.1).

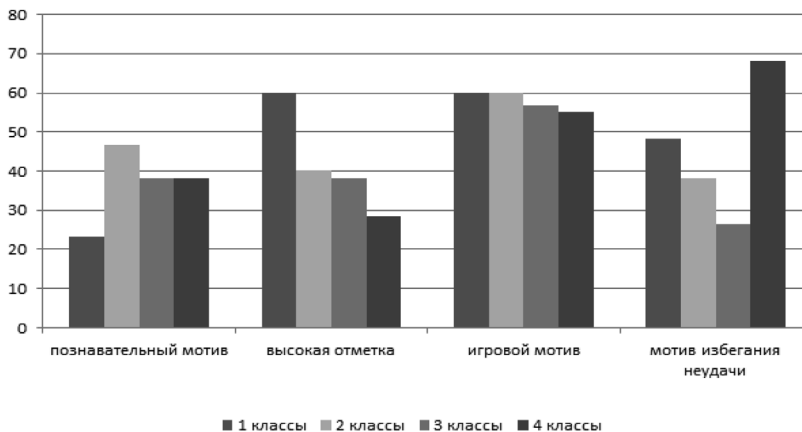


Рис. 2.1. Наиболее выраженные мотивы младших школьников

Познавательные мотивы не играют ведущей роли в структуре учебной мотивации. Даже в 4-х классах у детей практически отсутствуют те познавательные мотивы, о которых писали А.К. Маркова и М.В. Матюхина: мотив самообразования (т. е. желание читать интересные книги вне школьной программы) и мотивация процессом обучения. Отметим, что данные мотивы являются необходимыми для дальнейшего успешного обучения в средней школе. Многие дети при этом проявляют общую учебную направленность (положительное отношение к учению), недостаточно осознавая, что именно нравится им в школе (33,3 % первоклассников, 51,7 % второклассников, 58,3 % третьеклассников, 36,7 % четвероклассников). Во 2-х и 3-х классах общая учебная направленность имеет значимую положительную корреляцию с познавательным мотивом ($r=0,452, p=0,01$; $r=0,308, p=0,01$ соответственно). По параллелям 1-х и 4-х классов такая зависимость не обнаружена. Общую учебную направленность, безусловно, определяют различные мотивы, в том числе — познавательный. Он становится основным в середине младшего школьного возраста и не выходит на первый план в 1-м классе, видимо, из-за неразвитости самой познавательной мотивации, а в 4-м классе — из-за появления новых мотивационных тенденций, которые будут реализованы на следующем возрастном этапе (в подростковом возрасте). К 4-му классу познавательная мотивация несколько снижается, и положительное отношение к школе может быть связано у разных детей с разными мотивами: общением с друзьями, получением высоких отметок и т. д.

Желание получать высокие отметки постепенно ослабевает от 1-го к 4-му классу. Это связано, в частности, с тем, что ученики начинают понимать: оценку им ставят не просто потому, что они «хорошие» и старательные (по данным А.И. Липкиной (1983), показателем вложенного труда в младшем школьном возрасте служит время, затраченное на учебную работу), а за определенный уровень знаний. В то же время нельзя не отметить очень высокий процент детей, старающихся избежать получения низких отметок (особенно резко этот показатель возрастает к 4-му классу — 68,3 %, I ранговое место).

Уже к середине или концу первого года обучения в школе у детей начинает складываться ориентация либо на собственно познавательный процесс, либо, при слабой познавательной мотивации, на получение высокой отметки. На втором году обучения эта тенденция становится более отчетливой. Такая же ситуация наблюдается и в 3-х классах, где познавательный мотив имеет значимую отрицательную корреляцию с мотивом получения высокой отметки. В параллели 4-х классов отрицательная зависимость познавательный мотив — отметка отсутствует. Последнее может объясняться тем, что даже для детей со сформированной познавательной мотивацией при окончании начальной школы резко повышается значимость школьной успеваемости и, соответственно, значимость мотива получения высокой отметки.

Похвала учителя не имеет большого значения для школьников как в начале, так и в конце обучения в начальных классах. Видимо, в настоящее время педагогическая оценка стала более формализованной (по сравнению с 50–70-ми годами) и отношение учителя к учебным действиям ребенка чаще выражается при помощи отметки.

В младшем школьном возрасте важны такие широкие социальные мотивы учения, как мотив долга перед учителем (III, II, IV и IV ранговые места в 1-х, 2-х, 3-х и 4-х классах соответственно) и ориентация на будущее (мотив самоопределения, выбора будущей профессии).

При этом необходимо отметить, что изменившиеся социально-экономические условия приводят к различиям в учебной мотивации современных детей и детей 70–80-х годов (исследования М.В. Матюхиной, 1984, и А.К. Марковой, 1983). Сужается круг широких социальных мотивов в связи с изменением системы ценностей в обществе. У школьников полностью отсутствуют такие мотивы, как долг перед обществом, перед Родиной, практически не встречается мотив самосовершенствования (желание быть культурным, образованным) и мотив самообразования (интерес к книгам, познавательным телевизионным программам).

Несмотря на интенсивное развитие учебных мотивов, младшие школьники сохраняют ярко выраженную игровую мотивацию (игровые мотивы выявлены у 60 % первоклассников, 60 % второклассников, 53,3 % третьеклассников и 55 % четвероклассников). В начале школьного обучения они ориентированы на традиционные детские игры, в конце (4-й класс) — на компьютерные игры. Следует отметить, что завершение младшего школьного возраста и близость перехода к подростковому возрасту при обучении в 4-м классе сказывается на мотивационной сфере детей: усиливается мотивация, связанная с общением с одноклассниками, меняется характер игровых мотивов.

К основным тенденциям развития учебной мотивации на протяжении младшего школьного возраста можно отнести следующие:

- с конца первого года обучения дифференцируются ориентации на процесс обучения и на его результат (главным образом выраженный в высоких отметках);

- познавательная мотивация, ориентирующая детей на содержание и процесс учебной деятельности, усиливается от 1-го ко 2-му классу, затем остается на том же уровне; недостаточно осознается детьми в 1-м классе, часто обуславливая общую учебную направленность, и лучше осознается, начиная со 2-го класса. Со 2-го класса появляется относительно устойчивое предпочтение учебных дисциплин;

- общая учебная направленность (положительное отношение к школе) усиливается от 1-го ко 2-му классу, ослабляется к концу обучения в начальных классах;

- среди социальных мотивов учения наиболее значимы для современных младших школьников мотив получения высокой отметки, мотив долга перед учителем и ориентация на будущее. Все они имеют разную динамику: мотив получения высокой отметки постепенно снижается от 1-го к 4-му классу, мотив долга перед учителем ярко представлен на протяжении всего периода, ориентация на будущее усиливается в конце обучения в начальной школе. Похвала учителя как мотив в общей системе учебных мотивов представлена незначительно;

- мотив избегания неудачи наиболее ярко выражен в начале и конце обучения в начальных классах и часто связан с престижной мотивацией;

- учебная мотивация современных младших школьников отличается от мотивации детей, чье детство проходило в 70–80-е годы XX века: в настоящее время сужен круг «широких социальных мотивов учения» (Л.И. Божович) и практически отсутствуют такие мотивы, как долг перед обществом, мотив самосовершенствования и мотив самообразования.

2.2. Учебная мотивация детей в разной образовательной среде

Развитие учебной мотивации в младшем школьном возрасте зависит от особенностей организации обучения в начальных классах. Прежде всего — от системы обучения.

Формирование мотивации учения через организацию деятельности было предметом изучения в ряде исследований, проведенных в русле теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Выявлены преимущества, в плане развития познавательной мотивации, обучения по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (А.К. Дусавицкий, 2009). Установлено, что третий тип учения по П.Я. Гальперину обладает сильным мотивирующим эффектом (В.Ф. Моргун, 1976).

Кроме особого построения обучения, отвечающего дидактическим принципам, отличным от традиционных, важно создание широкой образовательной среды. Под образовательной средой обычно понимают социально-психологическую и физическую среду школы, дома, улицы и т.д., в которой проходит жизнь ученика. По определению И.А. Баевой, «образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельности-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» (И.А. Баева, 2008, с. 91—92).

Исследование проведено совместно с Н.Н. Ткаченко в начале 10-ых годов с целью определить особенности учебной мотивации младших школьников, находящихся в особой образовательной среде, созданной в гимназии Москвы. Интеграционная художественно-эстетическая среда гимназии предполагает:

- художественно-эстетическое образование, воспитание и развитие,
- интеграцию различных школьных дисциплин и предметов гуманитарно-эстетического цикла,
- гуманитарно-педагогические технологии в системе базового и дополнительного образования,
- методы ролевых игр, двигательных импровизаций, инсталляций и театрализаций в условиях адаптации ребенка в современном социуме,
- метод «общешкольный творческий проект»,

— взаимодействие систем базового и дополнительного образования,

— сотворчество учителей, учеников, родителей и иных взрослых в совместной поисковой и творческой деятельности.

Исследование проведено во 2-ом классе гимназии (25 учеников). Контрольную группу составили второклассники СОШ, образовательную среду которых можно считать стандартной (25 учеников).

Использованы методика изучения школьной мотивации Н.Г. Лускановой, методика исследования учебной мотивации школьников М.Р. Гинзбурга, методика изучения уровня самооценки «Лесенка» В.Г. Щур (параметры «интерес на уроках» и «стремление к преодолению трудностей»), методика Т.А. Нежновой «Готовность к школьному обучению».

Показано, что при обучении в гимназии с гуманитарно-эстетическим уклоном учебная мотивация ко второму классу развивается более интенсивно, чем в средней общеобразовательной школе, не вносящей в образовательную среду содержательных и социально-психологических дополнений.

Уровень школьной мотивации в соответствии с показателями, определенными методикой Н.Г. Лускановой, выше в гимназии, чем в СОШ (рис. 2.2).

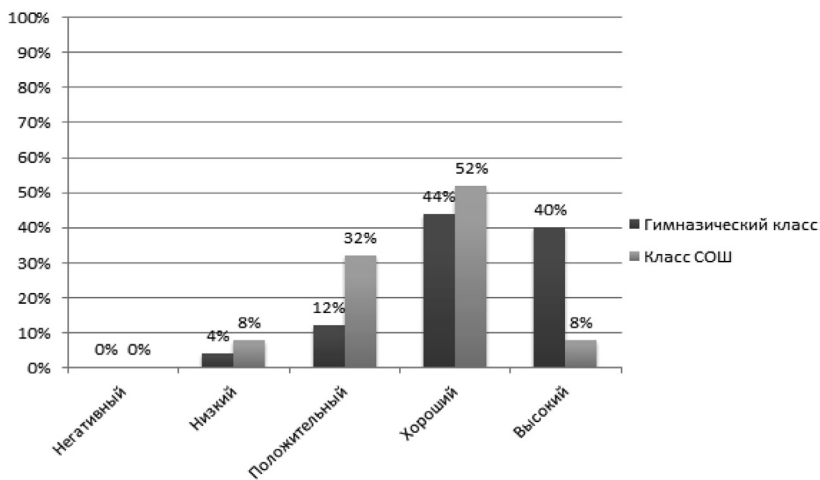


Рис. 2.2. Уровни школьной мотивации учащихся гимназии и СОШ (по данным методики Н.Г. Лускановой)

40% учащихся гимназии имеют высокий уровень школьной мотивации, в то время как в СОШ — только 8%. Большинство гимна-

зистов — дети с высоким и хорошим уровнями мотивации, в отличие от учеников СОШ, для которых характерны хороший и положительный уровни.

Младшие школьники с высоким и хорошим уровнем школьной мотивации активны. Школа их привлекает не только внешней стороной, но и возможностью получать знания. Им присущи учебные и познавательные мотивы. Но, кроме учебных интересов, они проявляют стремление к успешности обучения, к получению высоких оценок.

Положительный уровень мотивации (у 12% гимназистов и 32% учащихся СОШ) недостаточно связан с учебными интересами. Школа привлекает этих детей, в большей степени, внеучебной деятельностью. Для них важна возможность общения с друзьями и учителями. Они ориентированы на внешние атрибуты учения, а сам учебный процесс привлекает их значительно меньше.

Поскольку в гимназии широко представлено дополнительное образование, гимназисты с положительным уровнем школьной мотивации могут быть ориентированы на него. В этом случае их мотивация оказывается более содержательной, чем у их сверстников из СОШ.

Негативный уровень школьной мотивации отсутствует в обеих школах, низкий уровень представлен незначительно. В гимназии 4% детей имеют низкий уровень школьной мотивации, в классе СОШ — 8% учащихся. Для них характерны затруднения в учебной деятельности, они посещают школу без большого желания. Преобладают игровые мотивы, а познавательные сформированы недостаточно.

Использование при проведении исследования методики М.Р. Гинзбурга позволило получить сходные результаты (рис. 2.3). Основной диапазон уровней мотивации в гимназии: нормальный — высокий — очень высокий. Основной диапазон уровней мотивации в СОШ: нормальный — высокий.

Кроме того, 20% учеников СОШ уже во 2-ом классе имеют сниженный и низкий уровни учебной мотивации, в гимназии — только 4%.

Сравнивая обобщенные показатели мотивации, полученные благодаря применению двух методик («школьная мотивация» по Н.Г. Лускановой и «учебная мотивация» по М.Р. Гинзбургу), отметим различия между двумя группами детей (табл. 2.1). Мотивация гимназистов в целом выше мотивации учеников СОШ: по данным первой методики наблюдается тенденция ($p = 0,058$), по данным второй методики различия статистически значимы при $p \leq 0,05$.

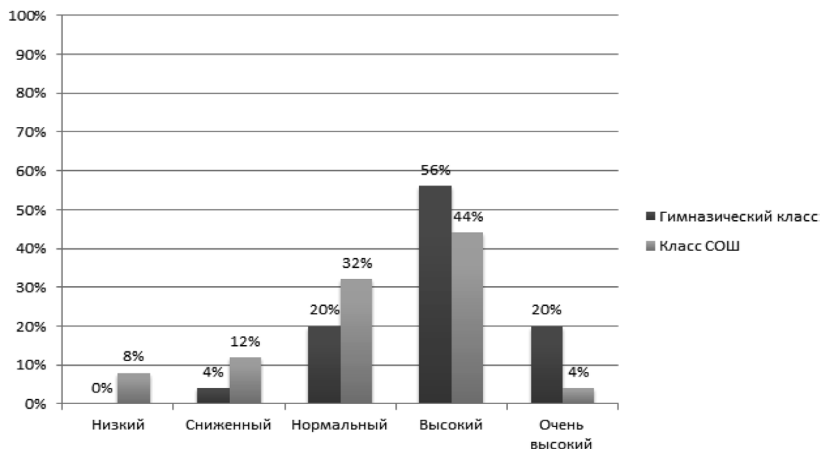


Рис. 2.3. Уровни учебной мотивации учащихся гимназии и СОШ
(по данным методики М.Р. Гинзбурга)

Таблица 2.1

**Уровни мотивации во вторых классах гимназии и СОШ
(средние значения, значимость различий)**

	Школьная мотивация	Учебная мотивация
Учащиеся гимназии	22,24	10,68
Учащиеся СОШ	19,68	8,602
Статистика U Манна–Уитни	215,00	208,00
Статистика W Уилкоксона	540,00	533,000
Асимпт.знач. (двухсторонняя)	0,058	0,040

Рассматривая данные, полученные с помощью методики М.Р. Гинзбурга, можно определить также выраженность отдельных учебных мотивов (рис. 2.4). В гимназии максимально представлен учебный мотив, в меньшей степени – социальный, минимально – отметка как мотив учения. Больше половины гимназистов ориентированы, прежде всего, на содержание учебной деятельности. Выраженных внешнего, позиционного, а также игрового мотивов не фиксировалось. В СОШ, напротив, представлены все мотивы, наиболее выраженным из которых является социальный. Здесь особую значимость приобретают мотивы, связанные с различными видами социального взаимодействия школьника с окружающими.

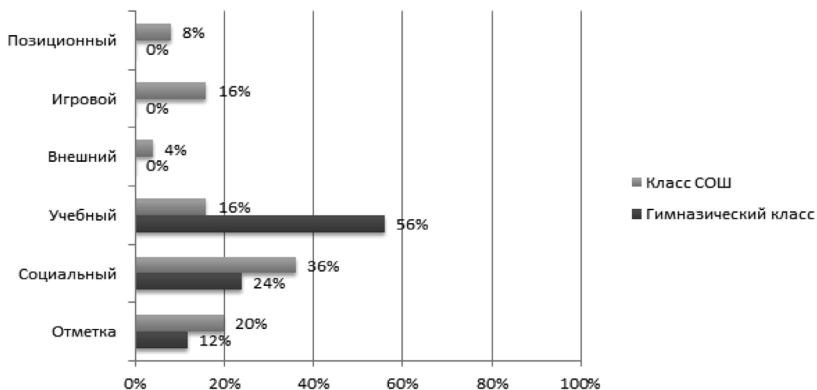


Рис. 2.4. Учебные мотивы учащихся гимназии и СОШ

Различные показатели получены и при оценке детьми своего интереса, проявляемого к изучаемому на уроках, своего стремления к преодолению трудностей в учении (по методике В.Г. Щур). Интерес к урокам в большей мере присущ гимназистам: большинство из них считает, что им интересно на уроках, и только четверть детей имеет интерес среднего уровня. При этом гимназисты отмечают, что не все предметы одинаково интересны для них. Вероятно, в условиях гимназии уже во 2-ом классе происходит дифференциация изучаемых предметов. Средний уровень интереса характерен для учащихся СОШ, хотя часть из них осознает свой интерес как максимально выраженный, а некоторые дети интереса не проявляют (рис. 2.5).

Большой разброс показателей детей из СОШ наблюдается и по параметру «стремление к преодолению трудностей». Если большинство гимназистов высоко оценивают себя по этому показателю, то большинство учеников в СОШ — средне, при наличии высоких и низких оценок у остальных второклассников (рис. 2.6).

Установлены статистически значимые различия между группами детей, обучающихся в гимназии и СОШ, по уровням интереса, проявляемого учащимися на уроках и их стремления к преодолению трудностей ($p \leq 0,001$). (Табл. 2.2)

Несмотря на то, что в исследовании приняли участие учащиеся не первого, а второго класса, представлялось возможным определить и особенности мотивационной готовности к школьному обучению. Второклассники адекватно воспринимают материал методики Т.А. Нежновой и проявляют интерес к отдельным заданиям.

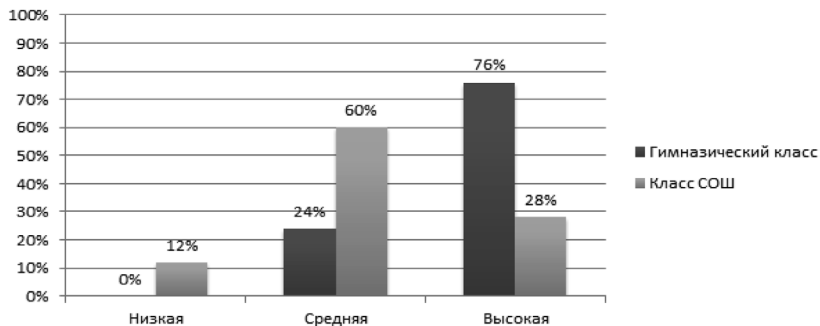


Рис. 2.5. Самооценка интереса к урокам гимназистов и учащихся СОШ

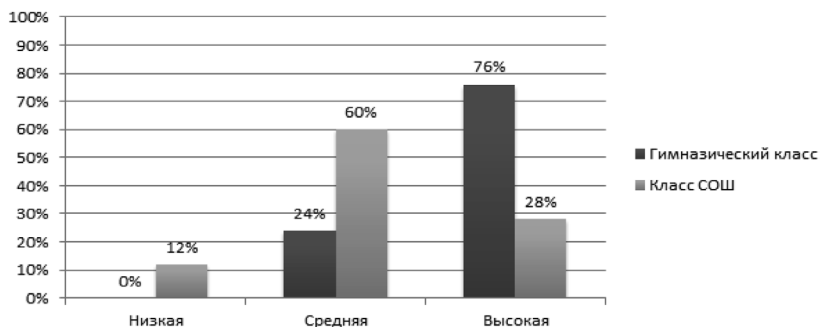


Рис. 2.6. Самооценка стремления к преодолению трудностей гимназистов и учащихся СОШ

Таблица 2.2

Уровни интереса, возникающего на уроках, и стремления к преодолению трудностей, в гимназии и СОШ

	Интерес на уроках	Стремление к преодолению трудностей
Учащиеся гимназии	8,80	8,60
Учащиеся СОШ	6,00	6,20
Статистика U Манна–Уитни	95,500	99,500
Статистика W Уилкоксона	420,500	424,500
Асимпт. знач.	0,000	0,000

Как показали результаты исследования, во 2-ом классе крайне мало детей, демонстрирующих мотивационную неготовность к школе (5% в гимназии и 8% в СОШ). В гимназии большинство

детей (85%) имеют высокий уровень, в СОШ большинство детей (80%) имеют средний уровень мотивационной готовности. Статистически значимые различия между гимназическим классом и классом СОШ установлены по большинству параметров мотивационной готовности к школе – отношению к школе, осознанности школьного содержания занятий и ориентации на школьные формы поведения ($p \leq 0,001$). Значимые различия не выявлены по готовности признать авторитет педагога, что отражает возрастные закономерности развития личности в младшем школьном возрасте. (Табл. 2.3)

Таблица 2.3

Выраженность компонентов мотивационной готовности к школьному обучению в гимназии и СОШ

Группа	Уровень мотивационной готовности	Отношение к школе	Степень осознанности школьного содержания занятий	Ориентация на школьные формы поведения	Готовность признать авторитет учителя
Учащиеся гимназии	15,76	5,72	3,64	5,04	1,36
Учащиеся СОШ	11,28	3,88	1,88	3,88	1,64
Стат. U Манни–Уитни	52,500	62,000	95,000	143,500	280,000
Стат. W Уилкоксона	377,500	387,000	420,000	468,500	605,000
Асимп. знач.	0,000	0,000	0,000	0,001	0,4345

Таким образом, создание особой, обогащенной образовательной среды приводит к более интенсивному развитию учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Прежде всего, развивается познавательная мотивация, интерес к содержанию учебной деятельности. У многих детей различные мотивационные показатели достигают высокого уровня, в то время как для школы, не выходящей за рамки стандартов традиционной образовательной среды, характерны средние мотивационные показатели.

2.3. Учебная мотивация детей при разных стилях педагогического руководства

В проведенном совместно с С.В. Гани исследовании определялась специфика развития учебной мотивации детей при обуче-

нии в начальных классах у учителей с разным стилем руководства (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани, 2011б; С.В. Гани, 2009).

Сравнивались мотивационные показатели младших школьников, обучавшихся в четырех параллелях — с первого по четвертый класс в средних общеобразовательных школах Москвы и г. Подольска Московской области. Остановимся на показателях двух параллелей — в начале и конце обучения, т.е. первом и четвертом классах.

Для определения стиля педагогического руководства использовались Методика оценки работы учителя (МОРУ) Дж. Хазарда и авторская методика «Оценочная деятельность учителя». Наблюдения на уроках, проводившиеся по схеме МОРУ, требовали экспертных оценок. В качестве экспертов выступали завуч начальных классов и директор школы.

При изучении мотивации младших школьников использовались методика М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов учения» и проективные методики «Незавершенные предложения» и «Окончание рассказов».

В каждом классе были определены компетентности, которыми владеет учитель, и стили педагогического руководства. Основным показателем демократического стиля руководства классом служили, в соответствии с интерпретацией автора Методики оценки работы учителя, такие выраженные компетентности, как поддержание на уроке творческой (креативной) атмосферы и получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении. Показателями авторитарного стиля руководства были низкие значения по этим параметрам и на этом фоне выраженная компетентность «поддержание на уроке приемлемого поведения учеников».

В обследованных двух параллелях установлены стили общения учителей с классом (стили педагогического руководства). В параллели первых классов это:

- 1 класс «А» — демократический стиль педагогического руководства,
- 1 класс «Б» — авторитарный стиль педагогического руководства,
- 1 класс «В» — «неустойчивый» стиль педагогического руководства (общение учителя с классом характеризуется спонтанной сменой стилей — авторитарного и демократического).

Уровни профессиональной компетентности учителей отражены на рисунках 2.7, 2.8, 2.9.

При определении стиля педагогического руководства психологом и экспертами акцент был сделан на показатель «поддержание творческой атмосферы на уроке». Здесь учитываются:

- передача личного энтузиазма (выразительность мимики, жестов, голосовых модуляций, позы);

- стимуляция интереса учащихся;
- демонстрация теплоты и дружелюбия;
- помощь учащимся в выработке позитивной самооценки.

Демократичный учитель решает эти психолого-педагогические задачи успешно (рис. 2.7), у авторитарного педагога наблюдаются трудности — в первую очередь, в демонстрации теплоты и дружелюбия, поддержке уверенности в себе, стимуляции интереса (рис. 2.8). В то же время у демократичного учителя периодически возникают проблемы с дисциплиной в классе, поскольку дети после обсуждения интересной для них темы не сразу успокаиваются и переключаются на привычный тип работы, характерный для классно-урочной системы обучения. Поэтому компетентность «поддержание на уроке приемлемого поведения учеников» у этого педагога находится на минимально необходимом уровне (рис. 2.7).

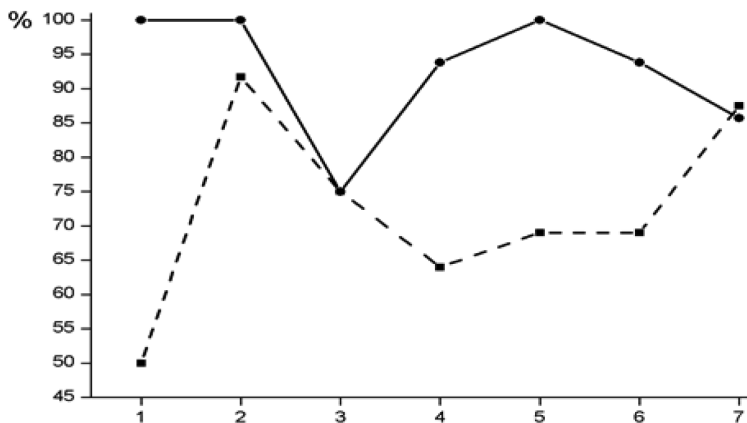


Рис. 2.7. Профессиональная компетентность учителя 1 класса А (демократический стиль педагогического руководства)

— — — — — Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

1-ая компетентность — получение учителем информации о запросах ученика и его продвижении в обучении, 2 — демонстрация знания учебного предмета, письменного и устного объяснения учебного материала, 3 — организация времени урока, пространства класса, использование пособий и технических средств обучения, 4 — общение, взаимодействие с учениками на уроке, 5 — демонстрация соответствующих методов обучения, 6 — поддержание на уроке творческой (креативной) атмосферы, 7 — поддержание на уроке приемлемого поведения учеников

Неустойчивый стиль педагогического руководства проявляется в создании разного эмоционального фона учебных занятий, в за-

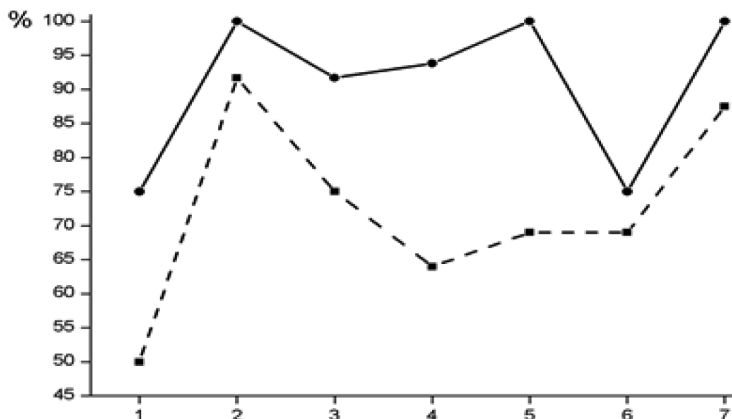


Рис. 2.8. Профессиональная компетентность учителя 1 класса Б (авторитарный стиль педагогического руководства)

--- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

висимости от состояния учителя. Атмосфера на уроке оказывается то достаточно творческой, то жестко регламентированной, нетворческой. Но в любом случае учителем уделяется большое внимание дисциплинарным моментам (рис. 2.9).

Относительно длительные наблюдения, проводимые в 1-ом классе В, показали, что учитель с неустойчивым стилем руководства чаще проявляет авторитарные, а не демократические тенденции. Тем не менее, при анализе особенностей учебной мотивации учащихся этого класса необходимо учитывать факт самой смены стиля и ее непредсказуемости.

При определении характера и выраженности учебных мотивов у первоклассников были получены сходные данные по всем методикам. Методика М.Р. Гинзбурга позволила установить, что познавательный мотив в большей степени выражен в классе демократичного учителя, в меньшей степени — в классах авторитарного учителя и учителя с неустойчивым стилем руководства. Статистически значимы различия по параметру «познавательная мотивация» между учениками классов 1 А и 1 Б ($p < 0,01$), 1 А и 1 В ($p < 0,001$).

Использование проективных методик «Незавершенные предложения» и «Окончание рассказов» подтвердило эту тенденцию. Выявлено также, что при демократическом стиле общения учителя с классом дети в меньшей мере ориентированы на получение отметок, чем при авторитарном и неустойчивом стилях. Различия между классами статистически значимы (табл. 2.4).

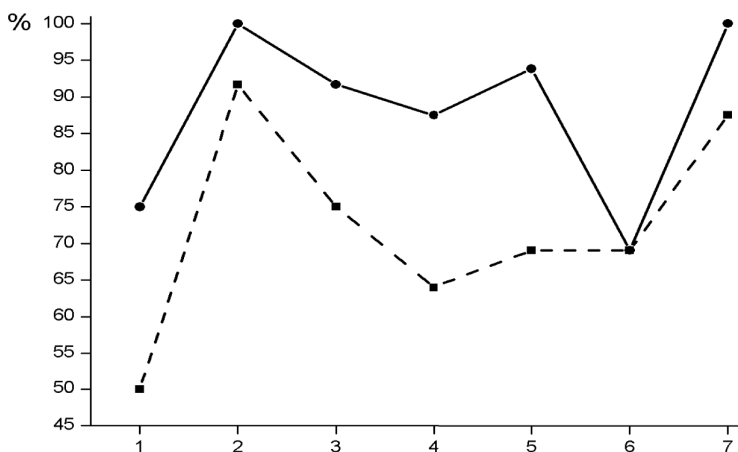
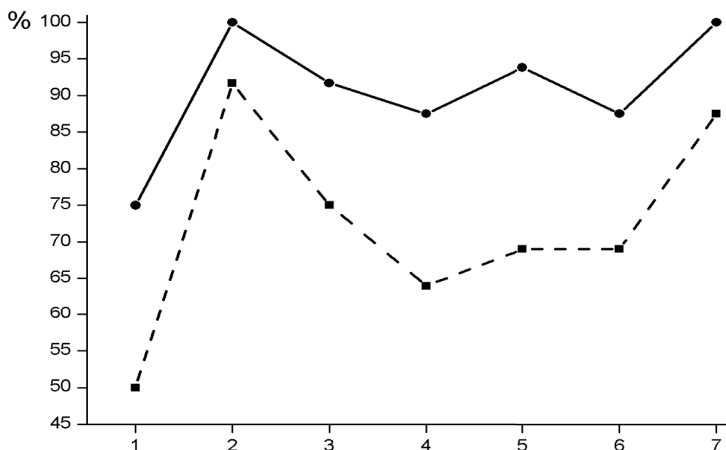


Рис. 2.9. Профессиональная компетентность учителя 1 класса В (неустойчивый стиль педагогического руководства, а – периоды эмоционального подъема, б – периоды эмоционального спада)

----- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

Наиболее распространенным выраженным социальным мотив получения отметки становится в классе педагога с неустойчивым стилем руководства: он свойственен 85% детей. В этом же классе в наименьшей степени представлен познавательный мотив. Как показал корреляционный анализ, существует связь между мотивом по-

лучения высокой отметки и мотивом избегания неудачи ($r = 0,589$; $p \leq 0,01$). Следовательно, при недостаточном интересе к содержанию и процессу учебной деятельности усиливается значимость отметки как социального мотива учения, но желание получить высокую отметку сопровождается тревогой, страхом перед оценкой, не соответствующей ожиданиям и требованиям учителя, перед неприятностями, которые могут последовать за неудачей, в классе и, возможно, в семье.

Мотивация избегания неудачи и страх перед получением низкой отметки в классах учителей с авторитарным и неустойчивым стилями руководства выражаются в высказываниях детей: «Надо делать уроки, потому что учительница сильно ругать будет», «я делаю уроки, а то поставят двойку», «если получу двойку, учительница маму наругает, а она меня».

Таблица 2.4

**Мотивационные показатели учащихся 1-ых классов,
обучающихся у учителей с разным стилем
педагогического руководства**

Мотивы	1 кл. «А» дем.	1 кл. «Б» авт.		1 кл. «В» неус	1 кл. «А» дем.		1 кл. «В» неус	1 кл. «Б» авт.	
	%	%	ϕ^*	%	%	ϕ^*	%	%	ϕ^*
Общая учебная направленность	40	45	0,319 ----	15	40	1,815 $p < 0,03$	15	45	2,135 $p < 0,01$
Познавательный мотив	45	20	1,718 $p < 0,04$	10	45	2,616 $p < 0,001$	10	20	0,897 ----
Высокая отметка	35	60	1,600 $p = 0,05$	85	35	3,416 $p < 0,001$	85	60	1,815 $p < 0,03$
Мотив избегания неудачи	20	45	1,718 $p < 0,04$	65	20	2,298 $p < 0,01$	65	45	1,280 ----
Ориентация на будущее	5	50	3,541 $p < 0,001$	45	5	3,224 $p < 0,001$	45	50	0,317 ----
Долг перед учителем	60	30	1,938 $p < 0,02$	30	60	1,938 $p < 0,02$	30	30	0

1 класс «А» — демократический стиль педагогического руководства

1 класс «Б» — авторитарный стиль педагогического руководства

1 класс «В» — «неустойчивый» стиль педагогического руководства

ϕ^* — значения критерия ϕ^* Фишера

p — уровень значимости различий процентных долей

Уже к середине первого года обучения в начальной школе (когда проводилось эмпирическое исследование) большинство детей имеют ориентацию или на сам процесс обучения, или, при отсутствии выраженной познавательной мотивации, на его результат — получение высокой отметки. Кроме того, при слабой познавательной мотивации положительное отношение к школе поддерживается игровыми мотивами. Дети говорят: «В школе мне нравятся перемены, можно побегать», «В школе нравится играть с девочками», и т.п.

Таким образом, в первых классах прослеживается связь между особенностями учебной мотивации детей и стилем педагогического руководства (рис. 2.10):

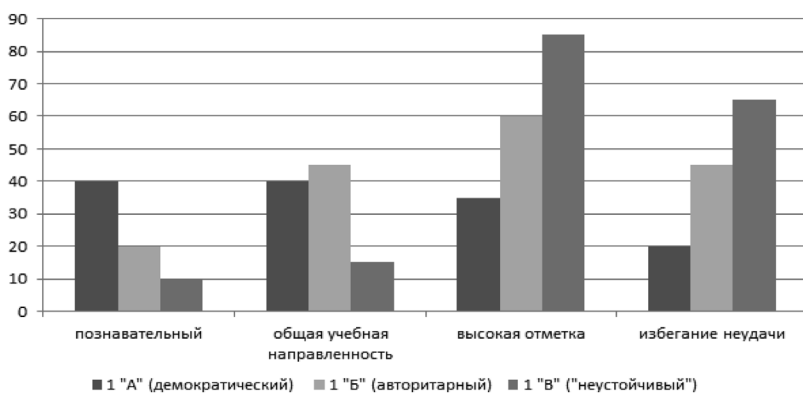


Рис. 2.10. Выраженность основных учебных мотивов первоклассников, обучающихся в классах с разным стилем педагогического руководства

— при демократическом стиле развивается познавательная мотивация, у первоклассников отсутствует жесткая зависимость от школьной оценки, снижается значимость игровой деятельности (слабо выражен игровой мотив, отрицательно коррелирующий с познавательным: $r = -0,53$; $p \leq 0,01$), осознается чувство долга перед учителем;

— при авторитарном стиле руководства дети в меньшей степени ориентированы на содержание и процесс учебной деятельности, чаще ориентируются на получение отметки и сохраняют игровую мотивацию;

— при неустойчивом стиле руководства уровень учебной мотивации оказывается наиболее низким, учебную деятельность в наибольшей мере побуждают мотивы получения отметки и избегания неудачи.

В параллели четвертых классов были установлены следующие стили общения учителей с классом:

— 4 класс «А» — демократический стиль педагогического руководства,

- 4 класс «Б» – авторитарный стиль педагогического руководства при низком уровне профессиональной компетентности,
- 4 класс «В» – авторитарный стиль педагогического руководства.

Результаты экспертных оценок педагогической деятельности этих учителей (по схеме МОРУ Дж. Хазарда) представлены на рисунках 2.11, 2.12 и 2.13.

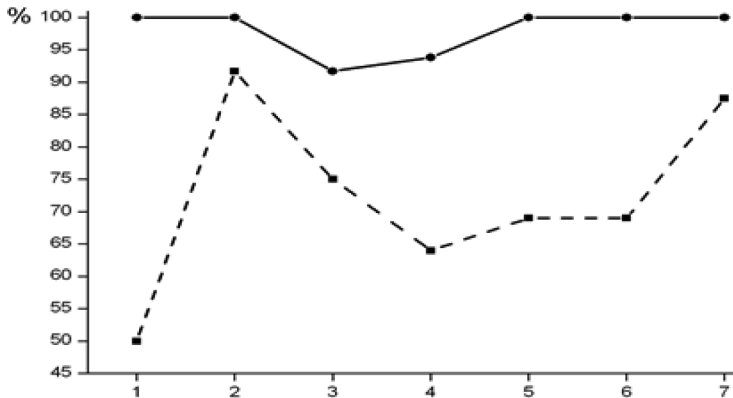


Рис. 2.11. Профессиональная компетентность учителя 4 класса А (демократический стиль педагогического руководства)

----- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

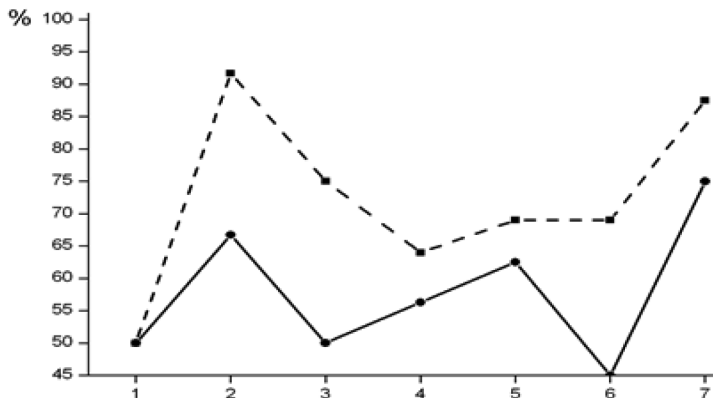


Рис. 2.12. Профессиональная компетентность учителя 4 класса Б (авторитарный стиль педагогического руководства при низком уровне профессиональной компетентности)

----- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

В параллели четвертых классов, как было определено по данным двух методик, работают демократичный и два авторитарных учителя. Мотивационные показатели детей, обучающихся в классах педагогов с авторитарным стилем руководства, представляют интерес в связи с разным уровнем их профессиональной компетентности.

Следует отметить, что младшим школьникам, в силу их возрастных особенностей (ориентация на учителя как на высший авторитет, внеситуативно-личностное, по М.И. Лисиной, общение со значимым взрослым, первоначальное неумение оценить результаты своей деятельности, опосредованность системы отношений «ребенок — ребенок» нормами, заданными взрослыми) нужна определенная доля авторитарности в отношениях с педагогом. Но в конце младшего школьного возраста, на границе с подростковым, становится оптимальным усиление демократического начала в общении.

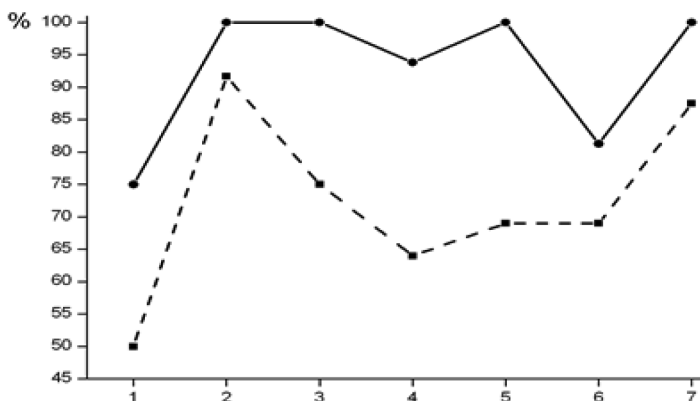


Рис. 2.13. Профессиональная компетентность учителя 4 класса В (авторитарный стиль педагогического руководства)

----- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного педагога

Данные, полученные по методике М.Р. Гинзбурга, свидетельствуют о том, что так же, как и в 1-ом классе, познавательный мотив в большей степени выражен в классе демократичного учителя, в меньшей степени — в классах авторитарных педагогов. Различия между 4-ым А классом (демократичный учитель) и 4-ым Б (авторитарный учитель с низким уровнем профессиональной компетентности) статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Аналогичные результаты получены при использовании проективных методик и контент-анализе полученных данных (табл. 2.5).

Таблица 2.5

**Мотивационные показатели учащихся 4-ых классов,
обучающихся у учителей с разным стилем
педагогического руководства**

Мотивы	4 кл «А» дем.	4 кл «Б» авт. нек		4 кл «В» авт.	4 кл «А» дем.		4 кл «В» авт.	4 кл «Б» авт. нек	
	%	%	φ^*	%	%	φ^*	%	%	φ^*
Общая учебная направленность	30	40	0,065 ----	40	30	0,065 ----	40	40	0
Познавательный мотив	50	20	2,035 $p < 0,02$	50	50	0	50	20	2,035 $p < 0,02$
Высокая отметка	5	45	3,224 $p < 0,001$	35	5	2,577 $p < 0,001$	35	45	0,647 ----
Мотив избегания неудачи	50	75	1,656 $p \leq 0,05$	80	50	2,035 $p < 0,02$	80	75	0,379 ----
Ориентация на будущее	30	45	0,985 ----	60	30	1,938 $p < 0,02$	60	45	0,954 ----
Долг перед учителям	60	35	1,600 $p = 0,05$	30	60	1,938 $p < 0,02$	30	35	0,338 ----

4 класс «А» – демократический стиль педагогического руководства

4 класс «Б» – авторитарный стиль педагогического руководства, низкий уровень профессиональной компетентности

4 класс «В» – авторитарный стиль педагогического руководства

φ^* – значения критерия φ^* Фишера

p – уровень значимости различий процентных долей

Показано, что

– общая учебная направленность выражена примерно одинаково в классах учителей с разным стилем педагогического руководства, но в классе демократичного педагога она связана с познавательной мотивацией (установлена положительная корреляция между познавательным мотивом и отношением к учению: $r = 0,684$; $p = 0,01$),

– познавательная мотивация больше характерна для учеников, обучающихся у демократичного учителя, чем для учеников из класса авторитарного учителя, не имеющего необходимого уровня профессиональной компетентности (различия между классами статистически значимы при $p \leq 0,05$). Но если авторитарный стиль

общения со школьниками сочетается с высокой профессиональной компетентностью, у учеников развивается познавательная мотивация,

— в классе демократичного педагога к концу младшего школьного возраста становится малозначимым мотив получения высокой отметки; можно считать, что отметка в этих условиях обучения не придает смысл учебной деятельности, что соответствует мотивационным тенденциям, характерным для подросткового возраста. В то же время при авторитарном стиле руководства значимость отметки сохраняется (различия между «демократичным» и «авторитарными» классами статистически значимы при $p \leq 0,001$),

— при демократическом стиле общения учителя с классом мотивация избегания неудачи выражена в меньшей степени, чем при авторитарном стиле (различия между «демократичным» и «авторитарными» классами статистически значимы при $p \leq 0,05$),

— как и в первом классе, в четвертом долг перед учителем в большей мере осознают ученики демократичного педагога (различия между «демократичным» и «авторитарными» классами статистически значимы при $p \leq 0,05$). (Рис. 2.14).

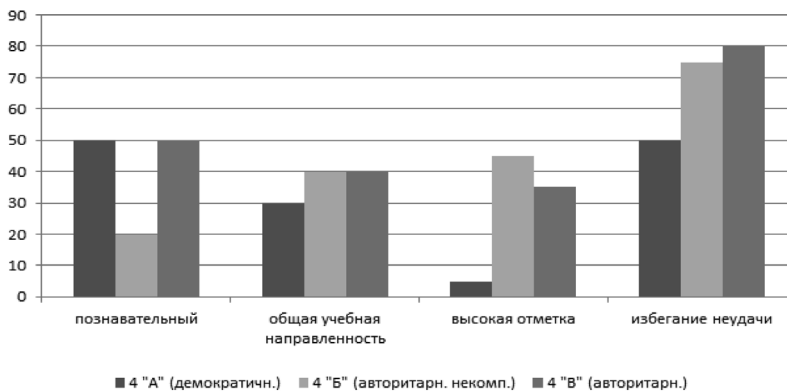


Рис. 2.14. Выраженность основных учебных мотивов детей, обучающихся в четвертых классах с разным стилем педагогического руководства

Рассматривая особенности учебной мотивации младших школьников, обучающихся в классах с разным стилем педагогического руководства, можно считать, что

— демократический стиль руководства, при котором создается творческая атмосфера на уроках, способствует развитию познавательной мотивации,

— при авторитарном стиле руководства значимой мотивацией на протяжении всего младшего школьного возраста становятся ориентация на отметку и мотивация избегания неудачи,

— негативными условиями, сказывающимися на развитии учебной мотивации детей, являются неустойчивость стиля педагогического руководства (когда учитель спонтанно изменяет стиль общения с классом в диапазоне авторитарный — демократический) и низкий уровень профессиональной компетентности педагога.

2.4. Учебная мотивация детей при разной успешности обучения

В исследовании, проведенном совместно с С.В. Гани в 2006—2009 годах с младшими школьниками (60 третьеклассников, 60 учащихся 4-х классов) выявлены особенности развития учебной мотивации при разных уровнях успеваемости (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани, 2011б; С.В. Гани, 2009).

К группе отличников отнесены дети, по итогам каждой четверти и всего учебного года имевшие только отличные отметки. Хорошисты по итогам каждой четверти и учебного года получили, кроме «пятерок», одну или несколько «четверок», троечники имели «тройки».

При использовании методики М.Р. Гинзбурга и проективных методик «Окончание рассказов» и «Незавершенные предложения», установлено, что в 3—4 классах познавательный интерес чаще проявляется у хорошистов, чем у отличников и троечников; отличники и троечники в большей мере ориентированы на получение отметок (соответствующих их уровню притязаний).

Проективные методики дали возможность определить и выраженность в этом возрасте ряда других мотивов, побуждающих детей учиться, обуславливающих их положительное отношение к школе (таблица 2.6)

Положительное отношение к школе в целом и познавательные интересы в большей степени присущи хорошистам, чем троечникам и отличникам. Различия между группами хорошистов и троечников по параметру «положительное отношение к школе» статистически значимы при $p \leq 0,01$, по параметру «познавательная мотивация» — при $p < 0,001$. Различия между группами хорошистов и отличников по параметру «положительное отношение к школе» статистически значимы при $p \leq 0,05$, по параметру «познавательная мотивация» — при $p < 0,001$.

Таблица 2.6

**Учебная мотивация младших школьников
с разной успеваемостью (в %)**

	троечники	хорошисты	отличники
Положительное отношение к школе	32	60	36
Познавательный мотив	24	80	28
Самосовершенствование	0	12	0
«Хорошая» отметка	56	16	52
Престижный мотив	8	16	36
Социальный статус в классе	16	8	20
Ориентация на будущее	36	36	48
Долг перед учителем	44	56	44
Мотив избегания неудачи	64	40	88
Общение с друзьями	12	28	36
Игровой мотив	84	56	60

В группе хорошистов положительное отношение к школе имеет значимую положительную корреляцию с познавательными мотивами ($r=0,984$; $p=0,01$). Ученики, успешные в учении, но не имеющие высших баллов по всем учебным дисциплинам, ориентированы, прежде всего, на содержание и процесс учебной деятельности, что определяет их отношение к школе, общую учебную направленность. В группах троечников и отличников данная корреляция отсутствует.

К познавательной мотивации близок мотив самосовершенствования. Как считал Д.Б. Эльконин, потребность в развитии своих способностей, наряду с познавательной потребностью, стоит за учебно-познавательным мотивом, единственным адекватным учебным задачам. Мотив самосовершенствования достаточно редко развивается в младшем школьном возрасте, в представленной в исследовании выборке он проявился только в группе хорошистов.

Социальные мотивы учения в третьих — четвертых классах представлены желанием получить высокую оценку («хорошая» отметка), иметь определенный статус в классе (социальный статус), в частности, стать в классе лучшим (престижная мотивация), а также ориентацией на будущее и чувством долга перед учителем.

Многие дети в группах троечников и отличников стремятся получить «хорошие» отметки. Хорошисты, у которых преобладает познавательная мотивация, в меньшей степени ориентированы на отметки. Различия между группами хорошистов и троечников, хорошистов и отличников по этому параметру статистически значимы (при $p<0,001$ и $p\leq 0,01$ соответственно).

Престижная мотивация — желание быть первым в классе, не просто получать «пятерки», а выделиться на фоне остальных учеников — характерна для отличников, редко проявляясь у хорошистов и троечников. Различия между группами отличников и хорошистов, отличников и троечников по этому параметру статистически значимы на уровне $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$. Часть детей, не претендуя на особое положение в классе, тем не менее, придает большое значение социальному статусу, причем троечники в два раза чаще, чем хорошисты. Троечники с такой мотивацией хотят дружить с отличниками. Что касается отличников, то в этой группе мотив поддержания социального статуса имеет значимую положительную корреляцию с престижным мотивом ($r=0,612$; $p=0,01$). Отличники с престижной мотивацией сообщают психологу, что они «избранные, другие, чем все остальные»; «с тупыми не вожусь», «буду дружить с отличницей, учительница ее хвалит». Социальный статус ребенка в начальных классах, зависящий от успеваемости и отношения учителя, может определять систему межличностных отношений. Отношения между подростками в средних классах будут строиться, основываясь на других критериях.

Чувство долга перед учителем и ориентация на будущее, как широкие социальные мотивы учения, выражены во всех трех группах примерно в одинаковой степени, здесь нет значимых различий.

Мотив избегания неудачи — аспект мотивации достижения, сопряженный с негативными эмоциями. Он встречается довольно часто, но чаще всего у отличников, реже всего — у хорошистов. Статистически значимы различия по данному параметру между группами отличников и хорошистов ($p < 0,001$), троечников и отличников ($p \leq 0,05$), троечников и хорошистов ($p \leq 0,05$). У большинства детей этот мотив связан с нежеланием получить «плохие» отметки (ниже отметок, соответствующих уровню притязания ребенка и его семьи), поскольку это грозит порицанием со стороны учителя и родителей, для отличников — утратой самого высокого статуса. В группе отличников выявлена значимая положительная корреляция между мотивом избегания неудачи и престижной мотивацией ($r=0,533$; $p=0,05$).

Мотивационная сфера младших школьников включает игровую мотивацию. Желание переключиться с учебы на игры, в первую очередь компьютерные, проявляется у большинства детей, но чаще всего — у троечников. Статистически значимы различия по параметру «игровые мотивы» между группами троечников и хорошистов (при $p \leq 0,01$), троечников и отличников (при $p \leq 0,05$).

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

— у хорошо успевающих детей познавательная мотивация развивается эффективнее по сравнению с троечниками и отличниками. Хорошисты проявляют интерес не только к содержанию, но и к процессу учения, у них появляется мотив самосовершенствования, без которого будет затруднено успешное обучение в средней школе;

— многие отличники и троечники (56% и 52% соответственно) говорят о своем желании получать высокие отметки. У отличников такая мотивация связана с поддержанием своего статуса в глазах окружающих. Что касается троечников, то можно предположить, что далеко не всем из них безразлично их положение в классе. Поскольку «троечная» учеба социально не одобряется, то примерно половина детей из этой группы стремится повысить свою успеваемость;

— в группе троечников в значительной степени выражена игровая мотивация. Поскольку она связана, в основном, с компьютерными играми, мы предполагаем, что успехи в таком неучебном виде деятельности помогают им самоутвердиться, повысить свой авторитет в глазах сверстников;

— в группе отличников мотив избегания неудачи выражен в большей степени, чем в группах хорошистов и троечников (данный мотив выявлен у 88% детей с отличной успеваемостью). Также среди отличников была выделена довольно большая группа учеников (около 50%), у которых мотив избегания неудачи связан с престижной мотивацией. Возможно, именно в это время начинает формироваться аффект неадекватности (М.С. Неймарк); во всяком случае, дети с престижной мотивацией боятся получать более низкие, не соответствующие их уровню притязания отметки, отражающиеся на их статусе и самооценке. При этом 20% учеников, старающиеся поддержать свой статус отличника в классе, выбирают себе друзей по принципу успеваемости;

— такие широкие социальные мотивы учения, как мотив долга перед учителем и ориентация на будущее, по-видимому, не связаны со школьной успеваемостью;

— полученные в нашем исследовании мотивационные показатели подтверждают мнение о наиболее гармоничном развитии личности хорошо, но не отлично успевающих детей.

* * *

Особый интерес представляет группа неуспевающих школьников, получающих много неудовлетворительных отметок. С неуспевающими проведено два исследования: одно в конце 70-ых годов XX в., второе — в первое десятилетие XXI века.

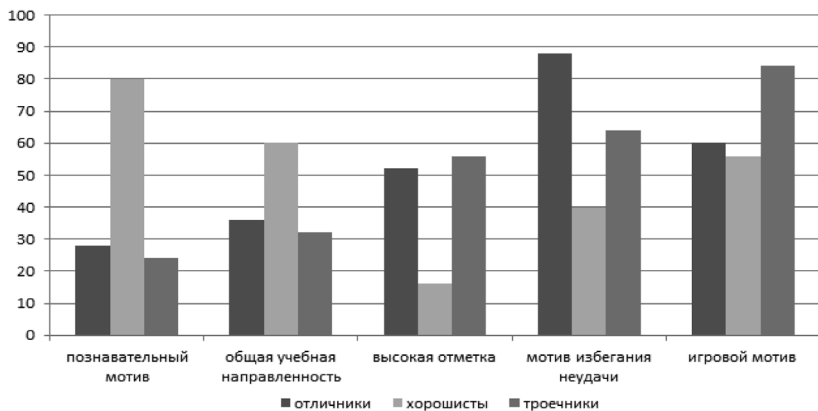


Рис. 2.15. Основные мотивы учащихся с разным уровнем успеваемости

Первое исследование проведено в трех средних общеобразовательных школах Москвы, в первых и третьих классах. В нем приняли участие 84 ребенка — 42 с крайне низкой и 42 с высокой успеваемостью.

Использовались прием парного сравнения учебных предметов, сопровождаемый беседой с ребенком, проективные методики «интерпретация рисунков» и «завершение рассказов», а также беседы с учителями и наблюдения за детьми, проводимые на уроках. Кроме того, с помощью шкал Дембо-Рубинштейн определялась самооценка младших школьников.

При подсчете значимости различий мотивационных показателей между группами неуспевающих и хорошо успевающих детей применялся критерий χ^2 , поскольку асимптотическое χ^2 -распределение используется для выборок малого объема (Е.Ю. Артемьева, Е.М. Мартынов, 1975).

У учащихся 1-ых и 3-их классов определялись

- характер учебных мотивов и их выраженность в группах неуспевающих и хорошо успевающих детей,

- построение индивидуальных мотивационных систем (исходя из преобладающих, максимально выраженных учебных мотивов),

- в соответствии с особенностями индивидуальных мотивационных систем и реальным поведением детей — их отношение к учению.

В первых классах выявлено 4 типа индивидуальных мотивационных систем, обуславливающих положительное отношение к учению, и один тип, при котором отношение к учению становится противоречивым, амбивалентным (табл. 2.7).

Специфической для неуспевающих является, прежде всего, мотивационная система, в которой наиболее выраженными, преоблада-

дающими мотивами, придающими учебной деятельности соответствующую эмоциональную окрашенность, являются мотивация избегания неудачи и учебные интересы (или мотивация достижения успеха). Она присуща 41% неуспевающих первоклассников и не характерна для их хорошо успевающих сверстников. Различия между группами статистически значимы при $p \leq 0,001$.

При максимальной выраженности у ребенка двух мотивов, один из которых придает учебной деятельности положительную эмоциональную окраску, а второй — отрицательную, появляется амбивалентное отношение к учению. Перевеса отрицательных эмоций нет — отношение не стало негативным, но его противоречивость осложняет протекание учебной деятельности ребенка и создает неблагоприятные перспективы дальнейшего развития его мотивации. Ведущим мотивом, имеющим отрицательное эмоциональное выражение, у неуспевающих стал мотив избегания неудачи. Неуспевающие ученики стремятся избежать получения низких отметок, «двоек», и соответствующей реакции на них со стороны родителей. Они боятся того, что их будут дома «ругать», не пустят гулять, не дадут смотреть телевизионные программы и т.д. Но наряду с активным избеганием такого рода санкций для детей характерен и сильный интерес к процессу или содержанию учебной деятельности, который как бы уравнивает мотивацию избегания наказания и поддерживает отношение к учению на среднем уровне.

Таблица 2.7

Индивидуальные мотивационные системы первоклассников с разным уровнем успешности обучения

преобладающая мотивация	отношение к учению	неуспевающие (%)	хорошо успевающие (%)	χ^2	p
1. мотивация достижения успеха и учебные интересы	положительное	18	48	3,75	
2. мотивация достижения успеха или престижная мотивация	положительное	6	38	5,39	0,05
3. учебные интересы	положительное	23	14	0,53	
4. аморфная мотивационная система	положительное	12	-	2,61	
5. мотивация избегания неудачи и учебные интересы (или мотивация достижения успеха)	амбивалентное	41	-	10,6	0,001

У части отстающих в учении первоклассников с амбивалентным отношением к учебной работе вместо интереса преобладает мотивация достижения успеха. Эти школьники оказываются в парадоксальном положении: с одной стороны, они стремятся избежать оценочной ситуации, так как боятся низкой отметки и порицаний, с другой стороны, включаются в нее из-за желания добиться успеха, положительной оценки своих действий. Мотивация достижения успеха в этих случаях положительно отражается на становлении отношения к учению благодаря завышенной самооценке. Первоклассники, неадекватно оценивая свое положение в классе, ориентируются на свои отдельные удачи, а общую непродуктивность учебной работы считают явлением временным. Наличие значимой мотивации избегания неудачи является показателем растущей неуверенности в своих силах, фактором, способным расшатать неадекватно высокую самооценку. Но на данном этапе у детей сохраняется еще единство противоположных тенденций.

О том, что в этом возрасте иногда проявляется и неудовлетворенная мотивация достижения успеха (и близкая к ней престижная мотивация), свидетельствует случай, наблюдавшийся в первом классе. У ученика были сложные отношения в семье, главным образом с матерью, которая низко оценивала его, в частности его умственные способности. Эмоциональные вспышки, неровный характер мальчика усложняли и его отношения со сверстниками. Кроме того, из-за пропусков по болезни он отстал от одноклассников в учебе, и низкая продуктивность его учебной деятельности была заметна в классе. Все это привело к тому, что, внешне подстраиваясь под низкую оценку окружающих, ученик сохранял высокую самооценку, завышенный уровень притязаний, порождавшие конфликтные переживания. Неудовлетворенная мотивация достижения успеха и престижная мотивация (проявлявшаяся в желании утвердиться в коллективе класса) придавали отрицательную эмоциональную окраску учебной деятельности. Наличие неугасшего сильного интереса к учению наряду с этими мотивами обусловило средний, амбивалентный уровень отношения к нему.

Более, чем у половины неуспевающих первоклассников наиболее выраженными в индивидуальных мотивационных системах остаются мотивы, придающие учебной деятельности положительную эмоциональную окраску.

Положительное отношение к учению может быть обусловлено доминированием у ребенка мотивации достижения успеха и учеб-

ных интересов, только мотивации достижения успеха в учении и только учебных интересов. При положительном отношении к учению индивидуальная мотивационная система неуспевающего ученика может быть аморфной: в ней представлена группа различных мотивов, не имеющих четкой иерархической организации, так что ни один мотив не становится ведущим.

У этих младших школьников в ряду учебных мотивов, характерных для них, трудно выделить доминирующие. Совокупность «рядоположных» мотивов включает учебные интересы, мотивацию достижения успеха, социальный мотив получения знаний и умений, мотив применения полученных знаний на практике и др. У отстающих в учении первоклассников присутствуют также мотивация избегания наказания, стремление избежать трудностей в учении. Поскольку наряду с последними мотивами имеются ценные социальные мотивы и интересы, отношение к учению положительно.

Наблюдается некоторая неопределенность, аморфность при общем положительном тоне, в частности, в предпочтениях учебных предметов. Например, неуспевающий ученик, испытывающий значительные трудности при парном сравнении предметов, рассказывает: «Мне все нравится — и русский, и математика, и чтение. Все, какие бывают уроки у нас, тем я радуюсь».

Неструктурированность мотивов ведущей учебной деятельности в конце первого года обучения в школе свидетельствует о недостаточном развитии мотивационной сферы детей.

Статистически значимые различия между группами детей с разной успеваемостью установлены по параметру «мотивация достижения успеха или престижная мотивация» ($p \leq 0,05$). Эта мотивация уже с начала обучения в школе присуща детям, демонстрирующим успехи в учении, и крайне редко, в виде исключения проявляется у неуспевающих.

Отметим, что судить о ценности той или иной структуры мотивации не следует однозначно. В частности, учебные интересы могут быть наиболее важным мотивом, но у неуспевающего ребенка они неглубоки, примитивны.

В 3-ем классе у хорошо успевающих детей сохраняется та же структура учебной мотивации, что и в 1-ом классе: максимально выражены мотивация достижения успеха или престижная мотивация; учебные интересы; или мотивация достижения успеха, сочетающаяся с учебными интересами. Отношение к учению положительно (табл. 2.8).

Изменения наблюдаются в учебной мотивации неуспевающих учеников. Почти у четверти из них (20%) преобладает мотивация

Таблица 2.8

**Индивидуальные мотивационные системы младших школьников
с разным уровнем успешности обучения (в %)**

преобладающая мотивация	отношение к учению	неуспевающие		хорошо успевающие	
		1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
мотивация достижения успеха и учебные интересы	положительное	18	24	48	38
мотивация достижения успеха или престижная мотивация	положительное	6	-	38	38
учебные интересы	положительное	23	12	14	24
аморфная мотивационная система	положительное	12	4	-	-
мотивация избегания неудачи и учебные интересы	амбивалентное	41	40	-	-
мотивация избегания неудачи	отрицательное	-	20	-	-

избегания неудачи, придающая учебной деятельности негативную эмоциональную окрашенность. В связи с этим появляется отрицательное отношение к учению (различия между 1-ым и 3-им классами значимы при $p \leq 0,05$, $\chi^2 = 3,86$).

Статистически значимые различия между группами неуспевающих и хорошо успевающих третьеклассников установлены по параметрам «мотивация достижения успеха или престижная мотивация» ($\chi^2 = 11,53$, $p \leq 0,01$), «мотивация избегания неудачи и учебные интересы» ($\chi^2 = 10,73$, $p \leq 0,01$), «мотивация избегания неудачи» ($\chi^2 = 4,71$, $p \leq 0,05$).

За счет каких изменений и новообразований у неуспевающих произошел негативный сдвиг в мотивации к 3-ему классу? Прежде всего, ставшая за 3 года стойкой низкая успеваемость приводит к резкому снижению самооценки или к дальнейшей ее неадекватной трансформации (так что завышенная самооценка приобретает компенсаторный характер). Упрочивается связь мотивации достижения успеха с мотивацией избегания неудачи, стремлением к более легким видам учебной работы. Желание получить высокую отметку, сочетавшееся с мотивацией избегания неудачи в 1-ом классе, уже не проявляется ярко — сказывается опыт длительных неудач. На своих отдельных успехах, редко встречающихся высоких оценках

учебной деятельности отстающие в учении третьеклассники почти не фиксируют внимания, не подчеркивают их в беседе. При особой выраженности в индивидуальной мотивационной системе двух мотивов — мотивации достижения и учебных интересов — первый из них базируется на неадекватно завышенной самооценке, имеющей компенсаторный характер.

Механизм действия этого новообразования — компенсаторной самооценки — прослеживается при анализе мотивации учащихся, имеющих не только положительное, но и амбивалентное отношение к учению. Неопределенное (противоречивое) отношение может определяться сочетанием мотивации избегания неудачи с учебными интересами или с мотивацией достижения успеха. В последнем случае детей устраивают редкие учебные удачи, способствующие сохранению некоторой уверенности в своих возможностях в этой области. Но главным фактором становится появление побочных мотивов, позволяющих утвердиться в других сферах деятельности — в занятиях спортом, музыкой, рисованием, заботах о младших членах семьи и т.п.

На фоне удовлетворенной в какой-либо из этих областей потребности в самоутверждении низкая успеваемость не является источником конфликтных переживаний и мотивация достижения успеха в учении по-прежнему имеет положительное эмоциональное выражение.

Неадекватная завышенная самооценка, таким образом, здесь играет позитивную роль: она позволяет ребенку утвердиться в сильных для него видах деятельности, относительно спокойно переносить тяжелую учебную ситуацию. В дальнейшем, если ситуация будет складываться более благополучно, завышенная самооценка может стать базовой для развития собственно учебных мотивов и перехода к более трудным видам деятельности.

Тем не менее, возникновение на этой основе побочных компенсаторных мотивов у отстающих в учении третьеклассников в целом не предотвращает общего снижения уровня отношения к учебе.

Наличие сильной мотивации избегания неудачи, неудовлетворенной мотивации достижения успеха или других подобных мотивов придает определенную неоднозначность положительному отношению к учению, гораздо более значительную, чем в 1-ом классе. Основным мотивом, «удерживающим» отношение к учению на высшем, положительном уровне, является учебный интерес. Интересы а 3-ем, как и в 1-ом классе, проявляются чаще к наиболее легким, не основным дисциплинам, но и они недостаточно глубоки. Неудачающие часто проявляют интерес к очень ограниченному числу предметов — физкультуре, пению, чтению, иногда только к какому-то

одному предмету. Крайне редко их интересуют основные в школьной программе, наиболее трудные дисциплины.

Интересы — широкая группа мотивов, включающая интерес к содержанию изучаемых учебных предметов, интерес к процессу выполнения учебных действий, к игровым элементам, вводимым на уроках, к наглядной стороне обучения и некоторые другие (табл. 2.9).

Таблица 2.9

Характер учебных интересов младших школьников с разным уровнем успешности обучения (в %)

учебные интересы	неуспевающие		хорошо успевающие	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
интерес к содержанию учебных предметов	65	76	96	96
интерес к процессу выполнения отдельных учебных действий	100	88	100	91
интерес к наглядной стороне и игровым элементам в обучении	53	48	19	14
интерес к облегченным видам работы	53	48	19	-

Интерес к содержанию учебных предметов у отстающих в учении первоклассников обычно связан с новизной материала, сменой конкретных видов работы. При этом новизна понимается узко — не как познание нового, освоение более сложного материала. Например, предпочтение русского языка объясняется неуспевающей первоклассницей следующим образом: «Сегодня у нас, например, была контрольная. Были там предложения интересные. Ну, значит, новые какие-то. Не продолжают. Например, нам задали сегодня какое-нибудь предложение и завтра то же. Это неинтересные предложения, потому что они будут уже два раза».

Интерес к новому естественен для всех первоклассников, но в такой форме он характерен именно для неуспевающих. Им особенно важно постоянное варьирование учебного материала и действий с ним.

По сравнению с собственно содержательной стороной работы большинство учеников привлекает сам процесс выполнения тех или иных действий. Видимо, это обусловлено большей доступностью, легкостью для них выполнения отдельных операций, в то время как углубление в содержание изучаемого материала затруднено и здесь сложнее добиться успеха. Этому предположению соответствует также то, что половина учащихся, отстающих в учении, склонны к наиболее легким видам работы, к автоматическому следованию ука-

занятиям учителя (53% в 1-ом классе). На уроках русского языка и даже математики их привлекает процесс выписывания слов и букв, переписывание с книги — а не содержание упражнений, правил или математических примеров. Впрочем, и эти действия относительно сложны в конце первого учебного года — даже при списывании дети постоянно делают ошибки. Поэтому так значимы для них помощь учителя, его указания.

Учащихся привлекает и наглядная сторона обучения, вводимые на уроках игровые элементы. Возникновение этих интересов закономерно: при отставании в учении легче усвоить материал в наглядно-практической или игровой форме, да и сама форма привлекает детей из-за наличия у них игровой мотивации.

И в 3-ем классе у детей проявляются интересы, связанные с ориентацией на процесс выполнения отдельных действий, сохраняется и склонность к облегченной учебной работе. Следовательно, качественная сторона интересов не получает достаточного развития за три года обучения в школе, хотя именно учебные интересы — самый ценный элемент в мотивации неуспевающих учеников.

При сравнении учебных интересов неуспевающих и хорошо успевающих детей в 3-ем классе получены статистически значимые различия по параметрам «интерес к облегченным видам работы» ($\chi^2 = 13,64$, $p \leq 0,001$), «интерес к наглядной стороне обучения и игровым элементам» ($\chi^2 = 5,90$, $p \leq 0,05$). Таким образом, различия между этими двумя группами детей к концу младшего школьного возраста нарастают.

Следует отметить, что значительную ценность в мотивационных системах неуспевающих детей представляют и широкие социальные мотивы учения, не являющиеся ведущими — мотив получения знаний и умений, практического применения полученных знаний; грамотность, общая ориентация на будущее и др. (табл. 2.10).

Учебная мотивация первоклассников бедна главным образом из-за отсутствия или слабой выраженности многих социальных мотивов. При сравнении социальных мотивов учения неуспевающих и хорошо успевающих первоклассников получены статистически значимые различия по параметрам «социальная значимость учения» ($\chi^2 = 4,66$, $p \leq 0,05$), «трудолюбие, старательность» ($\chi^2 = 10,97$, $p \leq 0,001$).

К 3-ему классу социальные мотивы развиваются. Среди новых мотивов особенно важен мотив общения с одноклассниками, который, несмотря на позицию неуспевающего, включает ребенка в общую деятельность класса. Однако если этот мотив становится преобладающим, он играет двойственную роль: не только включает в

Таблица 2.10

**Социальные мотивы учения младших школьников
с разным уровнем успешности обучения (в %)**

социальные мотивы учения	неуспевающие		хорошо успевающие	
	1 класс	3 класс	1 класс	3 класс
получение знаний и умений	59	80	86	100
грамотность	41	24	43	38
трудолюбие, старательность	6	44	57	43
нормативность поведения в школе	47	32	57	29
практическое применение полученных знаний и приобретенных умений	24	56	38	33
ориентация на будущее	29	44	24	57
социальная значимость учения	-	16	24	24
самосовершенствование	6	20	24	38

коллективную деятельность, но и отвлекает от собственно учебных действий, являясь самоцелью, и обуславливает амбивалентное отношение к учению.

Так, например, у отстающего в учении третьеклассника ярко выраженный мотив общения с одноклассниками не способствует организации и повышению эффективности его учебных действий. Он не связан с обсуждением учебных задач, совместной учебной работой. Мальчик сообщает, что на уроках он занимается посторонними делами: «Записки пишу». «И мне пишут», — говорит он с гордостью. Данный мотив, отражающий переход на следующий возрастной этап, способствует самоутверждению неуспевающего ученика и приобретает компенсаторный характер.

Несмотря на развитие у многих неуспевающих детей учебной мотивации, к окончанию младшего школьного возраста сохраняются или усиливаются негативные тенденции.

Одна из неблагоприятных линий развития — возможное в отдельных случаях сохранение до окончания начальных классов аморфной мотивационной системы. Причем в 3-ем классе неструктурированность мотивации сочетается с более узким кругом учебных мотивов, по сравнению с первым годом обучения. Несформированность мотивационных структур, особенно затянувшаяся в период младшего школьного возраста, не создает благоприятных перспектив для дальнейшего адекватного развития учебной мотивации.

Наиболее ярким показателем неблагополучия в процессе становления мотивации при низкой успеваемости служит снижение

уровня отношения неуспевающих детей к учебной деятельности (рис. 2.16)

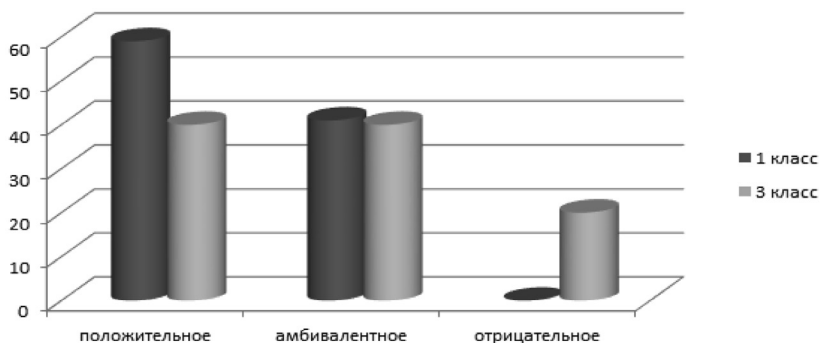


Рис. 2.16. Отношение к учению неуспевающих младших школьников (%)

Второе исследование проведено с 30-летним интервалом, в первое десятилетие XXI века. Его целью явилось сравнение показателей мотивации и самооценки, полученных в 70-ые и «нулевые» годы, и, тем самым, определение тех сторон личностного развития неуспевающих детей, которые оказываются наиболее сензитивными к изменившимся социально-экономическим условиям.

Исследование проведено в первых и третьих классах ряда средних общеобразовательных школ Москвы. В нем приняли участие 43 неуспевающих (слабоуспевающих) и 44 хорошо успевающих ученика.

Использовались прием парного сравнения учебных предметов, проективные методики завершения рассказов и интерпретации рисунков, в первом классе методика М.Р. Гинзбурга, а также методика «Лесенка» В.Г. Щур и проективная методика «Автопортрет» для изучения актуальной самооценки, методика А.И. Липкиной для изучения прогностической самооценки.

При изучении учебной мотивации в первое десятилетие XXI века были выявлены те же тенденции, которые наблюдались в 70-ых годах XX века: наличие выраженной мотивации избегания неудачи при низкой успеваемости, увеличение к третьему году обучения числа неуспевающих младших школьников с отрицательным отношением к учению.

Отрицательное отношение к учебной деятельности, обусловленное мотивацией избегания неудачи, выявлено у 25% детей. Эти третьеклассники тревожны и учатся, в основном, под давлением родителей. Положительное отношение к школе на протяжении обучения в начальных классах часто подкрепляется сохраняющейся у

неуспевающих учащихся игровой мотивацией. Она характерна для половины детей (45% в третьем классе).

Неуспевающие дети в настоящее время редко ориентируются на получение отметки. Этот важный для младшего школьного возраста социальный мотив учения свойственен хорошо успевающим детям и резко ослабляется к концу возрастного периода при низкой успеваемости.

Познавательная мотивация, т.е. ориентация на содержание и процесс учебной деятельности, тоже недостаточно представлена в группе неуспевающих. В конце младшего школьного возраста только у 5% детей проявляется ярко выраженная познавательная мотивация, в то время как большинство хорошо успевающих учеников (75%) активно интересуется содержанием изучаемых дисциплин.

Учебные интересы современных учеников, отстающих в учении, являются менее содержательными, чем интересы их хорошо успевающих сверстников. Неуспевающие учащиеся сейчас предпочитают такие предметы, как «окружающий мир», изобразительное искусство и музыку, т.е. не основные и не самые трудные дисциплины. При изучении этих предметов они могут легче реализовать свои возможности и быть более успешными. К 3-ему классу программа природоведения становится сложнее и, соответственно, снижается интерес к этой дисциплине. В то же время резко возрастает число детей, предпочитающих физкультуру.

Таким образом, при низкой результативности учения в настоящее время учебная мотивация развивается недостаточно — так же, как и 30 лет назад. Несформированность и неуспешность учебной деятельности оказывается решающим фактором становления учебных мотивов.

При изучении самооценки выявлено, что актуальная самооценка современных неуспевающих детей идентична самооценке, характерной для неуспевающих в 70-ые годы. В начале школьного обучения она завышена: большинство детей (69%) имеют высокий уровень самооценки, около трети (31%) — средний. К третьему классу актуальная самооценка в целом снижается, хотя не так значительно, как это наблюдалось в 70-ые годы. Отсутствует высокая самооценка. Большинство неуспевающих третьеклассников (77%) имеют средний уровень самооценки, около четверти — низкий. В то же время почти половина детей (45%), рисуя автопортрет, изображают себя как «плохих» или имеющих черты, присущие «плохим» детям. У хорошо успевающих детей такого снижения самооценки не происходит.

Существенные изменения установлены в уровне прогностической самооценки. Как показала А.И. Липкина, прогностическая са-

моценка неуспевающих детей в 70-ые годы была заниженной. Эти ученики, представляя свое будущее, в отличие от хорошо успевающих сверстников, не выбирали для себя престижных профессий, не рассчитывали на значительную материальную обеспеченность, представляли себя менее успешными и менее красивыми. Через 30 лет прогностическая самооценка неуспевающих младших школьников оказалась аналогичной прогностической самооценке хорошо успевающих учеников. Почти все дети проявляют оптимизм, представляя свое будущее, и достаточно уверены в будущей успешности.

Таким образом, новые социально-экономические условия и изменение системы ценностей (в том числе снижение ценности образования), начавшееся в 90-ые годы, отразились на самосознании детей. Учебная мотивация, как один из аспектов мотивационно-потребностной сферы младшего школьника, продолжает зависеть от степени успешности / неуспешности обучения.

2.5. Учебная мотивация на разных возрастных этапах (младший школьный, младший и старший подростковый возраста)

В исследовании, проведенном в начале первого десятилетия XXI в., приняли участие младшие школьники — 60 учащихся 4-ых классов средней общеобразовательной школы; подростки — 58 учащихся 5–6-ых классов и 50 учащихся 10-ых классов средней общеобразовательной школы г. Москвы.

Использовались методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку» Е.П. Ильина, Н.А. Курдюковой, доступные для учащихся 4-ого класса. Данные, полученные с помощью этой методики, соотносимы с данными, полученными с помощью блока методик для младших школьников, включающего, в частности, проективные методики.

Как показали результаты исследования, ориентация на знания является более выраженным учебным мотивом, чем ориентация на отметку. Это соотношение характерно для всех трех периодов — младшего школьного, младшего и старшего подросткового возрастов (рис. 2.17).

Данные учебные мотивы в наибольшей мере представлены в младшем школьном возрасте; в подростковом возрасте они становятся менее выраженными (значимыми). Эту тенденцию можно рассматривать как частное проявление закономерности, сформули-

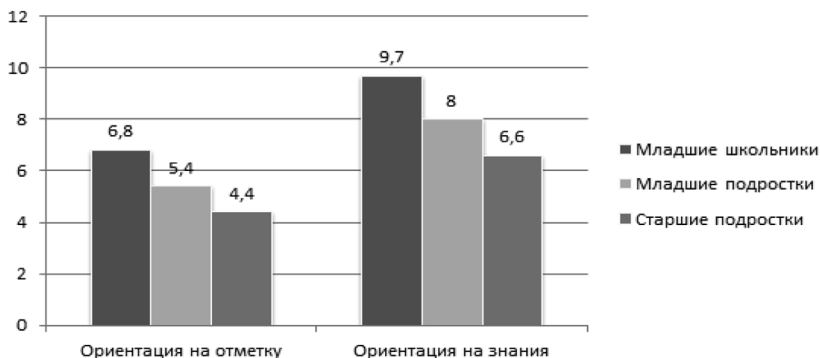


Рис. 2.17. Учебная мотивация на разных возрастных этапах

рованной А.Н. Леонтьевым: прослеживаются три этапа в развитии учебных мотивов — «этап мотивов, лежащих в самом учении, как впервые объективно значимой и оцениваемой обществом деятельности ребенка; далее — этап мотивов, которые лежат в самой школьной жизни, во взаимоотношениях, которые возникают в коллективе класса, в общешкольном коллективе; наконец — мотивы, лежащие в окружающей жизни, в будущей профессии, в жизненных перспективах» (А.Н. Леонтьев, 2009, с. 183).

Изменения, происходящие в мотивационной сфере на границе младшего школьного и подросткового возрастных периодов, обусловлены сменой ведущей деятельности и социальной ситуации развития. Переориентация со взрослого, с социально значимой, требующей результативности, успешности учебной деятельности на сверстников и процесс общения с ними, приводит к ослаблению старых и усилению новых мотивационных тенденций. В младшем школьном возрасте развивается главным образом учебная мотивация. Учебно-познавательная мотивация базируется на еще не угасшей детской любознательности и новизне учебной деятельности. Социальные мотивы учения являются сильными и значимыми, поскольку взрослые, оценивая ребенка, ориентируются в значительной мере на его успеваемость. Высокие оценки личности ребенка, как правило, соотносимы с высокими достижениями в учебе и, соответственно, низкие оценки — с хроническими неудачами.

В подростковом возрасте учебная деятельность перестает быть ведущей и ее значимость снижается; школьная отметка уже не является наиболее важной оценкой личности. Ярко проявляются новые мотивационные тенденции: гипертрофированная потребность в самостоятельности, независимости, реализующаяся в эмансипации

от взрослых; гипертрофированная потребность в общении со сверстниками, реализующаяся в подростковой дружбе, группировании и влюбленностях; подростковые увлечения, выходящие за рамки школьной программы; потребность в самопознании (Д.Б. Эльконин, А.Е. Личко, И.С. Кон, Л.И. Божович, Э. Эриксон и др.).

Отметим, что бывают исключения. Как пишет М.Ю. Кондратьев, в отдельных случаях мы сталкиваемся с «фактом не до конца прожитого детства». Он может проявляться, в частности, в том, что учебная деятельность сохраняет функции ведущей и подросток оказывается своего рода «фанатом учебы». При этом решающим моментом является «не только сама по себе его высокая успеваемость, но и, самое главное, его «зацикленность» на учебной деятельности, преимущественная ориентация на «учебу ради учебы» в сочетании с практически полной невключенностью во все остальные, кажущиеся ему посторонними проблемы» (М.Ю. Кондратьев, 2008, с. 43, 54). Из этого следует невозможность полноценного общения со сверстниками и взрослыми, а также подмена учебной деятельностью деятельности учебно-профессиональной.

* * *

В исследовании, проведенном в 10-ые годы XXI века совместно с Ю.В. Зарецким (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014; Ю.В. Зарецкий, 2014), определялись такие аспекты учебной мотивации, как активность и осознанность учения. Они могут считаться основными критериями субъектной позиции по отношению к учебной деятельности.

Исследование проведено в младшем школьном (3-ий класс), младшем подростковом (7-ой класс) и старшем подростковом (10 класс) возрастах. В нем приняли участие 68 третьеклассников, 66 семиклассников, 65 десятиклассников.

Использовалась методика «Субъектная позиция».

Подтверждена общая тенденция снижения уровня учебной мотивации от младшего школьного к подростковому возрасту. Учебная деятельность является максимально значимой в младшем школьном возрасте: дети проявляют активность в учении, которое приобретает для них личностный смысл. На следующем возрастном этапе, в связи с возникновением других проблем, учебная активность уменьшается. Различия по параметру «активность и осознанность учения» между группами учащихся 3-его и 7-ого классов статистически значимы ($p \leq 0,001$).

Старший подростковый возраст — время самоопределения (Л.И. Божович, 2009) и осознанного отношения к обучению (А.В. Пе-

тровский, 2000). В этот период активность и осознанность в рамках учебной деятельности не снижаются, однако повышения этого мотивационного показателя не наблюдается (различия между группами учеников 7-ого и 10-ого класса статистически не значимы).

Еще один аспект учебной мотивации — ориентация на общие школьные требования, стремление соответствовать нормативам и ожиданиям значимых взрослых (учителей и родителей), желание получить от них положительную оценку своей учебной работы. В отличие от предыдущего, связанного, главным образом, с познавательной мотивацией, этот аспект очерчивает не слишком широкий круг социальных мотивов учения. Его можно назвать объектной позицией в учебной деятельности.

Как показали результаты исследования, ориентация на школьные требования тоже более выражена в младшем школьном возрасте. Она в меньшей мере представлена в младшем подростковом возрасте (различия между двумя возрастными группами статистически значимы при $p \leq 0,001$), минимально — в старшем подростковом возрасте (различия между группами младших и старших подростков статистически значимы при $p \leq 0,05$).

Таким образом, с одной стороны, активность и осознанность учения, с другой стороны — нормативность деятельности учащегося, как мотивационные показатели, не получают развития на протяжении обучения в школе, от начальных к средним и старшим классам (рис. 2.18).

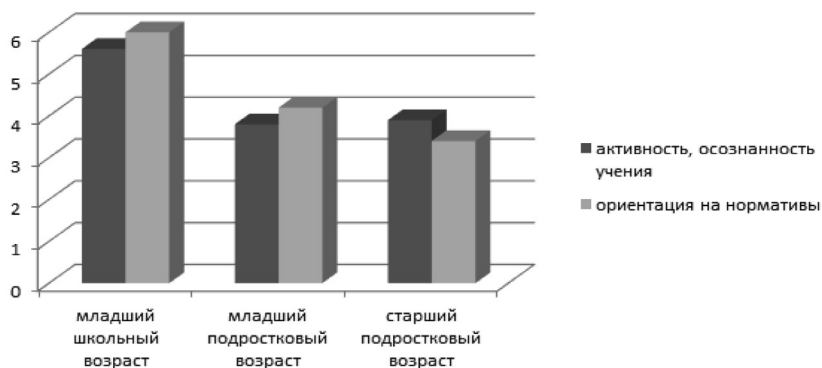


Рис. 2.18. Мотивационные показатели учащихся третьих, седьмых и десятых классов (средние значения)

Кроме этих неравноценных по значимости для личностного развития, но положительных мотивационных тенденций, с помощью методики «субъектная позиция» была выявлена еще одна, негатив-

ная. У школьников отсутствуют активность и осознанность учения, школьные требования для них оказываются недостаточно важными, учебная деятельность теряет смысл, интерес к ней гаснет. Таких учащихся сравнительно немного, причем подростков больше, чем младших школьников (различия между группами третьеклассников и семиклассников, третьеклассников и десятиклассников статистически значимы при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,001$ соответственно).

* * *

При проведении цикла исследований особое внимание было уделено подростковому возрасту.

В исследовании, проведенном в 10-ые годы (И.Ю. Кулагина, 2015), приняли участие младшие подростки 11–13 лет:

– подростки с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающиеся в 6–7 классах гимназии для одаренных детей, 43 человека,

– учащиеся 5–7 классов СОШ с нормативным развитием интеллекта, 50 человек.

Исследование проведено на базе одной из гимназий, открытых для обучения одаренных детей в г. Москве, и двух средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Использовались методики «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку» Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой, проективная методика О. Пахомовой «Уроки глазами ученика».

Рассматривая учебную мотивацию подростков с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающихся в благоприятных для одаренных условиях гимназии, остановимся на трех мотивационных показателях — ориентации на получение знаний в процессе обучения, ориентации на получение высоких отметок и общем отношении к учению.

Можно было изначально предположить, что одаренные подростки, с их сильной познавательной потребностью, в большей мере ориентированы на знания, чем на отметку. Хотя отметка связана с представлениями об успешности обучения и социальным статусом в школьных возрастах, что значимо в благополучных условиях, действительно, ориентация на знания является более выраженной (табл. 2.11). В то же время у учащихся с нормативным уровнем интеллектуального развития, обучающихся в СОШ, наблюдается та же тенденция и значимые различия между двумя группами подростков по этим параметрам отсутствуют. Поэтому можно отнести полученные данные не к специфическим для данного контингента, а к возрастным особенностям.

Таблица 2.11

**Мотивация учения подростков – учащихся СОШ и гимназии
для одаренных детей (средние значения, значимость различий
между группами)**

Мотивация учения	Группа подростков		Статистики критерия		
	гимназисты	учащиеся СОШ	статистика U Манна–Уитни	статистика W Уилкоксона	асимпт. знч. (двухст.)
ориентация на знания	7,2	8,0	959,0	1905,0	0,231
ориентация на отметку	5,2	5,4	1098,0	2044,0	0,880
отношение к учению	1,3	1,8	751,0	1697,0	0,002

Значимые различия между группами подростков, обучающихся в гимназии и СОШ, выявлены по показателю «отношение к учению» ($p \leq 0,01$, табл. 3.2). Сравнивая средние значения в баллах по группам, мы видим, что отношение к учению по своему уровню выше в средней общеобразовательной школе, у подростков с нормативным развитием, чем у одаренных гимназистов. Более дифференцированный подход к полученным результатам позволяет уточнить характер отношения к учению подростков: 56% гимназистов имеют позитивное отношение к учению, 21% – амбивалентное и 23% – негативное отношение к учению, в то время как большинство учащихся СОШ (84%) положительно относятся к учению, только 12% амбивалентно и 4% негативно (рис. 2.19).

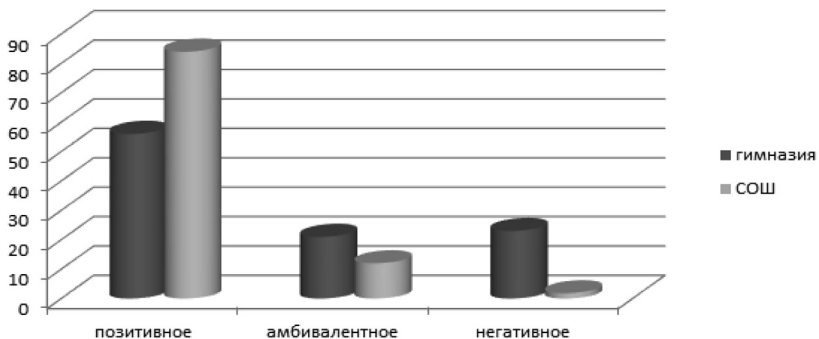


Рис. 2.19. Отношение к учению подростков – учащихся СОШ и гимназии для одаренных детей (в %)

Таким образом, учащихся СОШ в большей степени устраивают учебная программа и организация занятий в школе. Сниженное от-

ношение к учению, свойственное почти половине одаренных подростков, может быть связано с их высоким уровнем притязаний в области познавательной деятельности, более развитой рефлексией и критичностью, возможностями удовлетворения познавательной потребности вне учебной деятельности.

Отношение к учению отражает, главным образом, интерес к школьному обучению или его отсутствие. Трудность обучения, согласно используемой методике, не снижает интереса. Здесь уместно вспомнить одно из основных положений Л.В. Занкова: «принцип обучения на высоком уровне трудности характеризуется ... тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо» (Обучение и развитие, 1975, с. 50).

В гимназии для одаренных детей обучение построено так, что трудности испытывают 72% подростков (по данным, полученным с помощью проективной методики). Можно предположить, что это способствует их ускоренному интеллектуальному развитию и не снижает интереса к тому учебному материалу, который входит в сферу их более широких познавательных интересов.

Отметим, что половина (54%) подростков с нормативным интеллектуальным развитием, обучающихся в СОШ по менее сложной учебной программе, тоже испытывает трудности в обучении, и это не лишает их интереса к учению.

Таким образом, можно считать, что учебная мотивация подростков, обучающихся в гимназии для одаренных детей, по своему уровню не выше, чем учебная мотивация их сверстников, обучающихся в средней общеобразовательной школе. Одаренные подростки так же, как подростки с нормативным развитием интеллекта, в большей степени ориентированы на получение знаний, чем на получение высоких отметок, но значительно чаще относятся к содержанию и организации учебных занятий без интереса. Можно предположить, что они удовлетворяют свою ярко выраженную познавательную потребность, в основном, за рамками учебной деятельности.

Глава 3.

МОТИВАЦИЯ НАДСИТУАТИВНОГО УРОВНЯ

3.1. Мотивация в младшем школьном возрасте

Мотивация надситуативного уровня (или доминирующая мотивация) так же, как и учебная мотивация, изучалась в младшем школьном возрасте, младшем и старшем подростковых возрастах. Прежде всего, определялись особенности мотивации младших школьников — выраженность гедонистической мотивации (при ориентации на удовольствия, развлечения), эгоцентрической (при достижении узколичных целей — высокого статуса, престижа, награды и т. п.) и духовно-нравственной мотивации (при опоре на имеющиеся привязанности к значимым людям и объектам и достаточно глубокие интересы).

Исследование проводилось совместно с С.В. Гани в конце нулевых годов XXI в., в средних общеобразовательных школах Москвы и г. Подольска Московской области (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани, 2011а; С.В. Гани, 2009). В нем приняли участие 240 учащихся младшего школьного возраста: 60 первоклассников, 60 второклассников, 60 третьеклассников и 60 учащихся 4-х классов. Сравнимые группы, уравненные по полу, составили 20 учеников из трех классов каждой параллели. С интервалом в 2 года проведено повторное исследование с 60 учениками 3-х классов (первоначально обследованных во время обучения в 1-м классе). Использовались (индивидуально, в устной форме) методики «Доминирующая мотивация» И.Ю. Кулагиной, В.Н. Колюцкого (вариант для младшего школьного возраста) и «Ценностные ориентации» М. Рокича (модификация для младшего школьного возраста).

Установлено, что в 1-ом классе почти у половины детей (43%) нет ярко выраженных мотивационных тенденций — гедонистической, эгоцентрической или духовно-нравственной. Разные виды мотивации представлены примерно в равной степени в мотивационной системе этих учеников, что свидетельствует о ее недостаточной иерархизированности.

Около четверти детей имеют выраженную эгоцентрическую тенденцию, связанную с представлением о возможных личных целях, к которым можно стремиться. В основном, эта мотивация сочетается с духовно-нравственной. В отличие от эгоцентрической, духов-

но-нравственная мотивация представлена в 1-ом классе и как самостоятельная преобладающая тенденция (у 23% учащихся). Таким образом, у 7-летних детей при сформированности иерархии мотивов, преобладает прежде всего духовно-нравственная мотивация.

Во 2-ом классе резко сокращается количество детей с неопределенной мотивацией: только четверть из них (23%) не имеет выраженных мотивационных тенденций.

От 1-ого ко 2-ому классу возрастает количество детей с духовно-нравственной мотивацией: у половины всех обследованных второклассников (51%) она представлена как единственная сильная мотивационная тенденция. Кроме того, она достаточно часто, так же, как и в 1-ом классе, сочетается с эгоцентрической мотивацией (у 20% детей). Эгоцентрическая мотивация наблюдается в разных сочетаниях у четверти второклассников.

В 3-ем классе у четверти учеников (25%) сохраняется недостаточная сформированность мотивационной системы. Наиболее развитым видом мотивации так же, как и в предыдущих классах, остается духовно-нравственная мотивация. Эгоцентрическая мотивация представлена слабо — только у 15% учеников, как правило, в сочетании с духовно-нравственной мотивацией.

В конце младшего школьного возраста, при обучении в 4-ом классе, 20% учащихся остаются с недостаточно сформированной мотивационной системой. У них при отсутствии иерархии все мотивационные тенденции оказываются равнозначными и недостаточно сильными. Широко представлена духовно-нравственная мотивация — у 75% учеников 4-ого класса. Эгоцентрическая мотивация выявлена лишь у 5%. Гедонистическая мотивация так же, как и в первом — третьем классах, не обнаружена как выраженная мотивационная тенденция.

Проследивая развитие духовно-нравственной мотивации в этот период, отметим статистически значимые различия по этому параметру между первыми и вторыми классами ($p \leq 0,001$), между первыми и третьими классами ($p \leq 0,001$), между первыми и четвертыми классами ($p \leq 0,001$), между вторыми и четвертыми классами ($p \leq 0,001$).

На протяжении младшего школьного возраста у большинства детей формируется определенный мотивационный профиль, благодаря дифференциации мотивов и созданию их иерархически организованной системы. Если у половины детей, поступивших в школу, мотивацию надситуативного уровня можно назвать неопределенной, поскольку все мотивы практически одинаково выражены и их иерархия еще не сложилась, то в 8 лет, при обучении во 2-ом классе,

аморфная мотивационная структура сохраняется только у четверти детей. Статистически значимые различия по параметру «неопределенная мотивация» установлены между первыми и вторыми классами ($p \leq 0,01$), между первыми и третьими классами ($p \leq 0,01$), между первыми и четвертыми классами ($p \leq 0,001$).

Основными линиями развития мотивации на надситуативном уровне в младшем школьном возрасте можно считать

— соподчинение мотивов (в начале младшего школьного возраста, при обучении во 2-м классе у большинства детей выстраивается иерархия доминирующих мотивов),

— интенсивное развитие на протяжении всего периода духовно-нравственной мотивации (рис. 3.1).

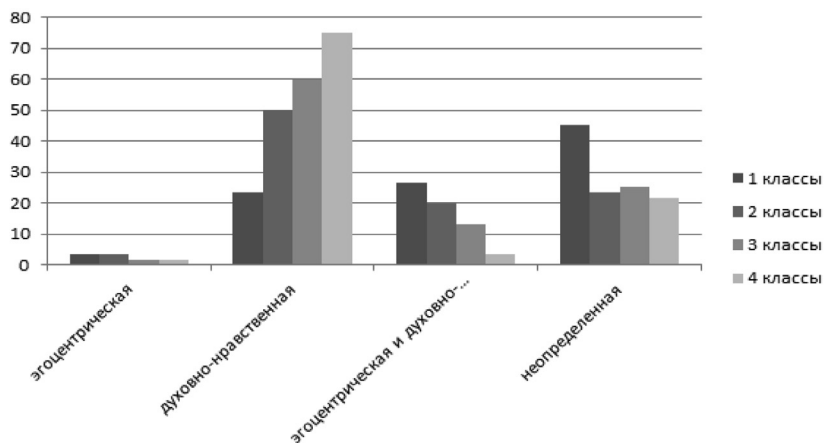


Рис. 3.1. Основные тенденции в развитии доминирующей мотивации (в %)

Для младшего школьного возраста не характерна (на осознанном или произвольном уровне) гедонистическая мотивация, подчиняющаяся принципу удовольствия. Эгоцентрическая мотивация не получает развития в этот период, чаще всего сочетаясь с духовно-нравственной.

Показанное в данной работе преимущественное развитие духовно-нравственной мотивации, видимо, можно рассматривать как модификацию в новых условиях выявленной в 70-е годы XX в. тенденции развития коллективистической мотивации, как правило, сочетающейся с деловой (Н.Н. Власова, 1977).

Поскольку в духовно-нравственной мотивации выделяется аспект познания, интереса к содержанию деятельности, а в ведущей для младшего школьного возраста учебной деятельности преобладает ориентация на знания (как показано в главе 2), был проведен

корреляционный анализ этого вида доминирующей мотивации и учебных мотивов. Установлена значимая положительная корреляция между духовно-нравственной мотивацией и общей учебной направленностью в конце младшего школьного возраста — при обучении в 4-ом классе ($r = 0,408$).

В исследовании прослеживалось также развитие на протяжении младшего школьного возраста ценностных ориентаций — личностных образований, близких к мотивации. Считается, что ценности, принятые в обществе или субкультуре, к которой принадлежит человек (объективный аспект проблемы), и выработанные на этой основе ценностные ориентации (субъективный аспект) оказывают влияние на поведение, хотя и в меньшей степени, чем мотивы, непосредственно побуждающие и направляющие поведение. Становление ценностных ориентаций в большей мере, чем развитие мотивации, зависит от общественных норм, социальных и институциональных требований. Как показал Д. Макклелланд (2007), ценности (ценностные ориентации) и мотивы редко совпадают.

Полученные в эмпирическом исследовании данные свидетельствуют о том, что развитие доминирующей мотивации не совпадает с развитием ценностных ориентаций детей (отсутствуют корреляции между мотивационными и ценностно-смысловыми показателями), что соответствует данным Д. Макклелланда. Но в то же время, процесс усвоения ценностей и развития ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте принципиально сходен с процессом мотивационного развития.

Модифицированная для младшего школьного возраста методика «Ценностные ориентации» М. Рокича позволяет рассмотреть принимаемые (предпочитаемые) младшими школьниками ценности в контексте гедонистической, эгоцентрической и духовно-нравственной направленности.

В 1-ом классе небольшое количество детей (15%) выбирают ценности разного плана — их ценностные ориентации можно считать противоречивыми или неопределенными. Сравнив эти результаты с мотивационными показателями первоклассников, отметим, что детей с неопределенной мотивацией намного больше, чем детей с неопределенными ценностными ориентациями. Можно предположить, что в этом возрасте процесс усвоения ценностей является более быстрым и более легко протекающим, чем процесс становления мотивации.

У первоклассников в целом преобладают ценностные ориентации духовно-нравственного и эгоцентрического плана, но выражены и ценностные ориентации гедонистического плана.

Во 2-ом классе более половины детей (62%) имеют ценностные ориентации духовно-нравственного плана, немногие (13%) — гедонистического плана. Ценностные ориентации эгоцентрического плана практически отсутствуют (различия между 1-ым и 2-ым классом по этому параметру статистически значимы при $p \leq 0,001$). Почти четверть учеников свойственны неопределенные ценностные ориентации.

В 3-ем классе большинство детей (82%) имеют ценностные ориентации духовно-нравственного плана, немногие — ценностные ориентации гедонистического (8%) и эгоцентрического (3%) плана. Количество детей, имеющих неопределенные ценностные ориентации, по сравнению со 2-ым классом, резко сокращается: с 22% до 7% (различия между этими классами статистически значимы при $p \leq 0,01$).

В 4-ом классе ценности духовно-нравственного плана усвоены большинством детей (в целом по параллели 92%, в одном из классов — 100%). Ценности эгоцентрического плана полностью отсутствуют, гедонистического плана — встречаются редко (не более, чем у 10% детей в отдельных классах). Практически отсутствуют и противоречивые выборы ценностей, т.е. неопределенные ценностные ориентации.

Чаще всего дети в этом возрасте предпочитают такие ценности, как «хорошее самочувствие», «хорошие друзья», «интересная учеба и работа», «хорошая семья», т.е. преобладают ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст (рис. 3.2).

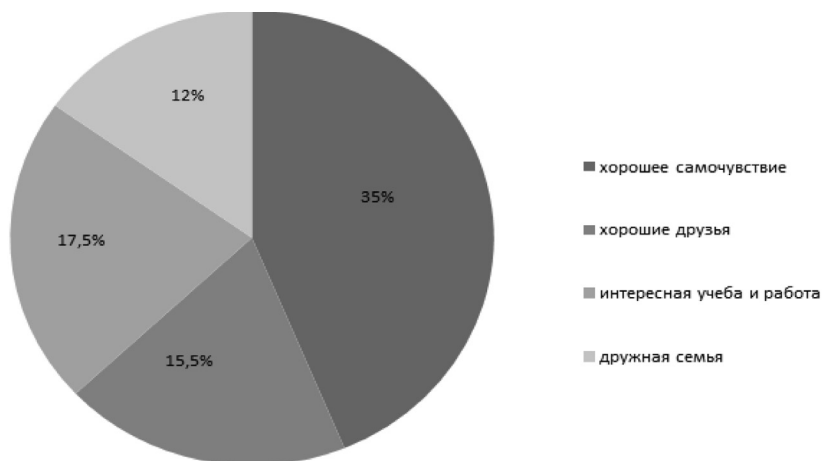


Рис. 3.2. Основные ценности, предпочитаемые младшими школьниками

Сравнивая данные первых — четвертых классов, можно отметить — интенсивное развитие на протяжении всего младшего школьного возраста ценностных ориентаций духовно-нравственного плана,

- резкое падение значимости ценностных ориентаций эгоцентрического плана в 8 лет, при обучении во 2-ом классе,
- незначимость ценностных ориентаций гедонистического плана в течение всего возрастного периода,
- дифференциацию ценностных ориентаций в конце младшего школьного возраста у тех детей, которые первоначально принимали ценности любого типа.

Таким образом, становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций. Вероятно, младший школьный возраст — период усвоения ценностей, имеющих духовно-нравственный контекст (по Л. Колбергу — период развития конвенциональной морали), но окончательная дифференциация ценностных ориентаций происходит не в начале, а в конце возрастного периода, при обучении в 4-м классе.

Становление духовно-нравственной мотивации, а также усвоение соответствующих ценностей в этом возрастном периоде является устойчивой тенденцией. Об этом свидетельствуют данные повторного исследования, проведенного через 2 года: все дети, имевшие духовно-нравственную мотивацию в 1-м классе, сохранили ее в 3-м классе; большинство детей с исходно иными выраженными мотивационными тенденциями приобрели мотивы духовно-нравственного плана.

Таким образом,

- в начале возрастного периода (при обучении во 2-м классе) у большинства детей выстраивается иерархия доминирующих мотивов,
- основной линией развития мотивации на надситуативном уровне в младшем школьном возрасте является становление духовно-нравственной мотивации,
- гедонистическая мотивация не характерна для детей; эгоцентрическая слабо выражена, и ее значимость снижается со второго года школьного обучения,
- на протяжении всего возрастного периода развиваются ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст, система ценностных ориентаций окончательно формируется у большинства детей в конце младшего школьного возраста.

* * *

Целью второго эмпирического исследования, проведенного совместно с Н.И. Константиновой, явилось сравнение мотивации надситуативного уровня (духовно-нравственной, эгоцентрической и гедонистической) родителей и их детей. Решались следующие задачи:

- определить общие мотивационные профили, характерные для родителей (матерей) и их детей,
- установить взаимосвязи мотивационных показателей родителей (матерей) и их детей,
- сравнить особенности взаимосвязей мотивационных показателей матерей и их сыновей; матерей и их дочерей.

Исследование проведено в 2014–2015 гг. в Московской гимназии и средней общеобразовательной школе г. Подольска Московской области. В нем приняли участие семьи со средним социально-экономическим статусом; дети младшего школьного возраста (7–10 лет): 100 учащихся 1-ого класса (49 мальчиков, 51 девочка), 90 учащихся 4-ого класса (41 мальчик, 49 девочек), и их родители (матери) — 100 родителей учащихся 1-ого класса, 90 родителей учащихся 4-ого класса. Средний возраст родителей — 30 лет.

Использовалась методика «Доминирующая мотивация» В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной — вариант для взрослых и детей. При сравнении полученных данных, определяющих общие мотивационные профили, применялся коэффициент ($k=1,33$ для показателей младших школьников). Различия между показателями, представленными в процентах, устанавливались с помощью многофункционального непараметрического критерия F^* (угловое преобразование Фишера). Проведен корреляционный анализ.

Полученные данные позволяют судить о сходстве общих мотивационных профилей родителей (матерей) и их детей младшего школьного возраста (рис. 3.3). В наибольшей степени в мотивационном профиле представлена духовно-нравственная мотивация, связанная с привязанностями и интересами, в наименьшей степени — гедонистическая мотивация, отвечающая принципу удовольствия. Эгоцентрическая мотивация близка по степени выраженности к гедонистической. Отметим, что в младшем школьном возрасте эгоцентрическая мотивация, связанная со стремлением к личным достижениям и самоутверждению, в основном, ориентирует ребенка на высокую успеваемость или успехи в отдельных видах деятельности, важных для семьи или школы.

При сравнении мотивационных профилей прослеживаются возрастные различия в степени выраженности мотивации надситуативного уровня: в молодости мотивация в целом более выражена, чем в детстве.

Эти данные уточняются при различении мотивационных систем с максимально выраженными одной или двумя мотивационными тенденциями (таблицы 3.1, 3.2).

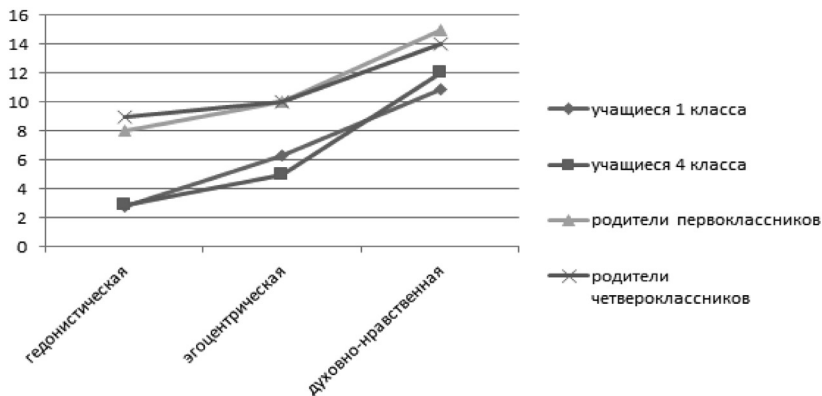


Рис. 3.3. Мотивационные профили младших школьников и их матерей (в баллах)

Таблица 3.1

Мотивационные тенденции, максимально выраженные у младших школьников (в %)

группа	мотивация					недифференцированная мотивационная система
	гедонистическая	эгоцентрическая	духовно-нравственная	духовно-нравственная и эгоцентрическая	духовно-нравственная и гедонистическая	
девочки, 1 класс	-	3	45,5	30,3	-	21,2
мальчики, 1 класс	-	6,1	33,3	42,4	-	18,2
уч-ся 1 класса	-	4,5	39,4	36,4	-	19,7
девочки, 4 класс	-	-	79	9	-	12
мальчики, 4 класс	-	-	57,6	24,2	-	18,2
уч-ся 4 класса	-	-	68,2	16,7	-	15,1

Для детей характерны мотивационные системы с явным преобладанием духовно-нравственной мотивации или сочетанием выраженных духовно-нравственной и эгоцентрической мотивации. Причем дети, входя в период младшего школьного возраста (обучаясь в 1-ом классе), часто проявляют две эти ориентации (36,4%), а к окончанию возрастного периода (в 4-ом классе) — значительно реже (16,7%). Различия между первоклассниками и четвероклассниками

значимы при $p < 0,001$. Соответственно, в конце младшего школьного возраста увеличивается число детей с одной ярко выраженной мотивационной тенденцией, духовно-нравственной мотивацией (до 68,2%). Различия между учениками 1-ого и 4-ого классов значимы при $p < 0,001$. Вероятно, на границе с подростковым возрастом снижается значимость старых ориентиров на достижения в учебе и начинается перестройка содержательной стороны эгоцентрической мотивации: в младшем подростковом возрасте дети будут самоутверждаться, в первую очередь, в системе межличностных отношений со сверстниками. У девочек, более быстро развивающихся в это время по сравнению с мальчиками, видимо, быстрее происходят содержательные изменения в мотивации, в 4-ом классе у них значительно реже проявляется эгоцентрическая тенденция, сочетающаяся с духовно-нравственной (различия между девочками и мальчиками значимы при $p \leq 0,05$).

В начале школьного обучения у некоторых детей преобладает эгоцентрическая мотивация (всего 4,5%), явно связанная с учебными достижениями. Гедонистическая мотивация не развивается на протяжении младшего школьного возраста ни как самостоятельная мотивационная тенденция, ни в сочетании с духовно-нравственной. Выраженная гедонистическая мотивация появится в подростковом возрасте. У 15-20% младших школьников мотивационная система оказывается недифференцированной — у них в равной мере представлены разные виды мотивации и ценностные приоритеты отсутствуют. Выявленные в настоящее время особенности мотивации младших школьников в целом соответствуют тому, что наблюдалось в конце «нулевых» годов (И.Ю. Кулагина, С.В. Гани, 2011).

У родителей (матерей) младших школьников установлены сходные тенденции (таблица 3.2, рисунок 3.4). Большинство или, по крайней мере, половина матерей имеют выраженную духовно-нравственную мотивацию, редко — в сочетании с эгоцентрической; редко встречаются также недифференцированные мотивационные системы и, в ряде случаев — преобладание эгоцентрической мотивации. Главное отличие от мотивации детей — выраженная гедонистическая мотивация, проявляющаяся в сочетании с духовно-нравственной. Сочетание редкое, но, тем не менее, свидетельствующее о возможности сохранения в молодости тех особенностей, которые характерны для подросткового возраста. Возможно, эти матери в большей мере, чем их ровесники, ориентированы на молодежную субкультуру с ее «соблазнами» и «провокативными стимулами» (В.А. Петровский, 2008).

Таблица 3.2

Мотивационные тенденции, максимально выраженные у матерей младших школьников (в %)

группа	МОТИВАЦИЯ					недифференцированная мотивационная система
	гедонистическая	эгоцентрическая	духовно-нравственная	духовно-нравственная и эгоцентрическая	духовно-нравственная и гедонистическая	
родители девочек, 1 класс	-	3	72,7	15,2	-	9,1
родители мальчиков, 1 класс	-	-	72,7	15,2	-	12,1
родители уч-ся 1 класса	-	1,5	72,7	15,2	-	10,6
родители девочек, 4 класс	-	6,1	42,4	12,1	18,2	21,2
родители мальчиков, 4 класс	-	3	57,6	3	21,2	15,2
родители уч-ся 4 класса	-	4,5	50	7,6	19,7	18,2

Как показал корреляционный анализ, существуют взаимосвязи мотивационных показателей родителей и их детей, причем показателей полярных: с одной стороны, это преобладающая духовно-нравственная мотивация, с другой — недифференцированная мотивационная система, не определяющая приоритеты в ценностных ориентациях.

Выявлены связи по параметру «выраженная духовно-нравственная мотивация» в 1-ом классе (значимая положительная корреляция, $r = 0,337$; $p \leq 0,01$), причем взаимосвязь достигается за счет сходства мотивации матерей и их дочерей (значимая положительная корреляция, $r=0,411$; $p=0,05$). Эти данные подтверждают представления о младшем школьном возрасте, особенно начальном его этапе, как о возрастном периоде, в котором ребенок легко воспринимает от значимых взрослых (родителей и учителей) социально желательные ценности и мотивы. При этом можно предположить, что более тесные ценностно-смысловые связи существуют у матерей и их дочерей младшего школьного возраста. Вероятно, сыновья в этом возрастном периоде либо больше ориентированы на отцов, либо в меньшей мере, чем девочки, восприимчивы к социально желательным ценностям и мотивам.

Установлены связи по параметру «недифференцированная мотивационная система»: значимые положительные корреляции по 1-ым классам ($r=0,302$; $p \leq 0,05$) и по 4-ым классам ($r=0,383$;

$p < 0,01$). Взаимосвязи мотивационных показателей матерей и детей в 1-ом классе достигаются за счет девочек ($r = 0,559$; $p < 0,001$), в 4-ом классе выявлена значимая положительная корреляция показателей матерей и дочерей ($r = 0,349$; $p = 0,05$), матерей и сыновей ($r = 0,458$; $p < 0,01$). Следовательно, если у молодой матери недостаточно сформирована система ценностей и иерархия мотивов, велика вероятность того, что у ее ребенка к подростковому возрасту тоже не будет определенности в мотивационных тенденциях.

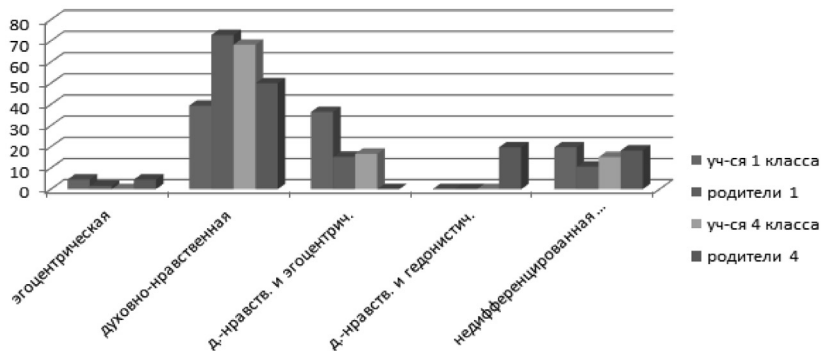


Рис. 3.4. Преобладающие мотивационные тенденции у младших школьников и их матерей (в %)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- Надситуативная мотивация является более выраженной у родителей (матерей), чем у их детей, т.е. в молодости (около 30 лет) по сравнению с детством (в младшем школьном возрасте, в 7–10 лет).

- Мотивационные профили матерей и их детей сходны: в большей мере представлена духовно-нравственная мотивация, в меньшей мере – гедонистическая.

- В индивидуальных мотивационных системах матерей и их детей чаще всего преобладают духовно-нравственная мотивация или духовно-нравственная мотивация в сочетании с эгоцентрической. Только у матерей наблюдается сочетание выраженной духовно-нравственной и гедонистической мотивации как следствие усвоенной молодежной субкультуры; для младших школьников гедонистическая мотивация не характерна. На последнем этапе детства у части детей (15–19%) индивидуальная мотивационная система не дифференцирована; в то же время у части молодых матерей (10–18%) отсутствуют приоритеты в мотивационно-ценностном плане.

- У матерей и их детей младшего школьного возраста взаимосвязаны: неопределенная мотивация (при отсутствии сформирован-

ной мотивационной иерархии) в обеих обследованных группах, и духовно-нравственная мотивация в одной группе — первоклассников и их родителей. При этом в большей степени мотивация матерей связана (положительно коррелирует) с мотивацией дочерей.

3.2. Мотивация в младшем и старшем подростковых возрастах

Рассматривая школьные возраста в рамках периодизации развития, разработанной Д.Б. Элькониным, выделяют младший школьный, младший и старший подростковый возраста. Как отмечалось в первой главе, одними из главных характеристик этих возрастных периодов являются социальная ситуация развития и ведущая деятельность. При переходе от младшего школьного возраста к подростковому изменяется социальная ситуация развития, как специфическое для периода взаимодействие ребенка с социальным окружением. Можно считать, что на смену ситуации обучения приходит ситуация эмансипации от взрослых и группирования со сверстниками. Одновременно, развитие личности начинает зависеть не от учебной деятельности, а от интимно-личностного общения подростков.

При ситуации обучения, как социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте, ребенок зависит от значимых взрослых, прежде всего, родителей и учителя. Его основные успехи и проблемы так или иначе связаны с процессом обучения в школе. И ведущая деятельность, от которой зависит развитие личности, оказывает влияние на личность младшего школьника опосредованно — через оценки ближайшего социального окружения, воспринимающего ребенка в это время главным образом как ученика с высокой или низкой успеваемостью. В учебной деятельности важна ее результативность, порождающая особую психологическую атмосферу, в которой находится младший школьник в классе и в семье. Эти особенности возрастного развития ребенка создают для взрослых благоприятные возможности трансляции социально одобряемых ценностей, мотивов, норм и т.п.

В подростковом возрасте происходит переориентация со взрослых на сверстников. Социальная ситуация развития характеризуется психологическим отделением от взрослого окружения. Развитие личности начинает зависеть, в первую очередь, от общения со сверстниками, хотя ведущей должна стать полидеятельность — сочетание интимно-личностного общения с учебно-профессиональной деятельностью, ориентирующей подростка на учебу в ее содер-

жательном аспекте и временной перспективе (М.Ю. Кондратьев, 2008).

Если для младших школьников наиболее референтными лицами были взрослые, то для подростков взаимоотношения со сверстниками становятся определяющим типом взаимоотношений, а взаимоотношения со взрослыми — зависимым. Подростки, эмансипируясь от взрослых, ориентируются на молодежную субкультуру, вобравшую в себя ценности индивидуализма и потребления, широко рекламируемые современными СМИ. Еще Э. Фромм описал идеологию общества потребителей, в котором духовность отходит на задний план и «иметь» важнее, чем «быть» (Э. Фромм, 1990). В последние десятилетия в нашей стране ощутимо проявился этот уклон. Как писал совсем недавно А.С. Арсеньев, «связанная с господством рыночных отношений идеология индивидуализма, вещизма и ее продукт — «массовая культура» являют собой ... тонкую и соблазнительную подмену всего собственно человеческого и личностного» (А.С. Арсеньев, 2013, с. 181—182).

В связи с этим можно предположить, что в современных социально-экономических условиях изменения в мотивационно-потребностной сфере при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту представляют собой ярко выраженную перестройку, отражающую не только возрастные закономерности, но и ценностно-смысловые тенденции, присущие обществу.

С тем, чтобы отразить эту перестройку в мотивационно-потребностной сфере ребенка, в эмпирическом исследовании сравнивалась выраженность трех видов мотивации — гедонистической, эгоцентрической и духовно-нравственной — на двух возрастных этапах, в младшем школьном и подростковом возрастах.

Исследование проведено со 160 школьниками, обучающимися в средних общеобразовательных школах г. Москвы: 80 младшими школьниками (9—10 лет, 4-ый класс) и 80 подростками (11—12 лет, 5—6-ой классы). Использованы варианты для двух возрастов авторской методики «Доминирующая мотивация» (при сравнении показателей применялся коэффициент). При статистической обработке и анализе результатов использовались критерии U Манна-Уитни и W Уилкоксона.

Полученные данные позволили определить мотивационные профили младших школьников и подростков: на первом из указанных возрастных этапов преобладает духовно-нравственная мотивация, на втором доминирование недостаточно представлено за счет двух выраженных мотивационных тенденций — эгоцентрической и гедонистической (рис. 3.5).

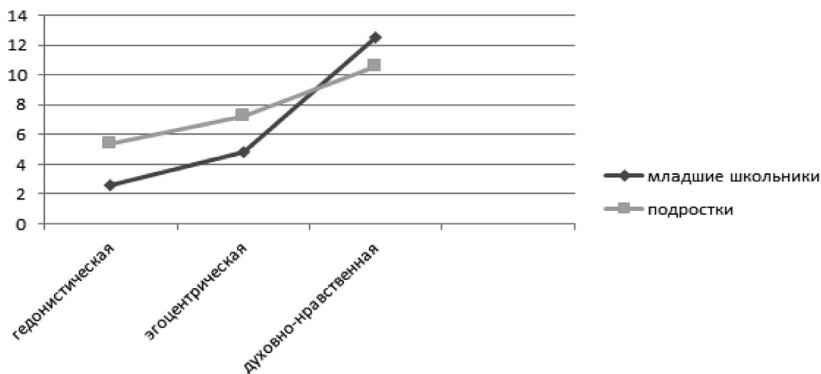


Рис. 3.5. Мотивационные профили учащихся на границе младшего школьного и подросткового возрастов (средние значения по возрастным группам)

Рассматривая популяционную динамику, можно отметить усиление гедонистической и эгоцентрической мотивации от младшего школьного к подростковому возрасту (от 4-ого к 5–6-ому классам). Повышение значимости этих двух мотивационных тенденций наблюдается на фоне ослабления духовно-нравственной мотивации. Различия между возрастными группами по всем трем параметрам статистически значимы при $p \leq 0,001$.

В связи с этим можно судить о том, что

- в младшем школьном возрасте, когда дети ориентируются на значимых взрослых, заинтересованных в их успешном обучении и транслирующих в связи с этим традиционные, социально одобряемые ценности, интенсивно развивается духовно-нравственная мотивация;

- подростки, ориентированные на сверстников и усваивающие молодежную субкультуру (контркультуру по А.С. Арсеньеву), восприимчивы к тем новым, широко рекламируемым ценностям, которые появились в обществе при резком изменении социально-экономических условий; в подростковом возрасте, благодаря этому, развивается гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия;

- переход из младшего школьного в подростковый возраст сопровождается выраженной перестройкой мотивационно-потребностной сферы, изменением мотивационного профиля.

* * *

Следующим этапом исследования явилось сравнение трех возрастных групп — учащихся младшего школьного, младшего подросткового и старшего подросткового возрастов.

В исследовании, проведенном на базе четырех средних общеобразовательных школ Москвы, приняли участие дети и подростки 9–17 лет:

– младшие школьники, обучающиеся в 4-ом классе СОШ (9–10 лет), 80 человек;

– младшие подростки, обучающиеся в 5-6 классах СОШ (11–13 лет), 80 человек;

– старшие подростки, обучающиеся в 9–10 классах СОШ (14–17 лет), 80 человек.

Как показали результаты эмпирического исследования, в младшем школьном возрасте преобладает духовно-нравственная мотивация (табл. 3.3). По сравнению с этим видом мотивации два других – гедонистическая и эгоцентрическая – выражены слабо. Можно считать, что гедонистическая мотивация (на осознанном или произвольном уровне) для младшего школьного возраста не характерна. Как уже предполагалось, интенсивное развитие духовно-нравственной мотивации на последнем этапе детства связано с сохраняющейся ориентацией ребенка на взрослого, с внутренней позицией школьника, способствующей усвоению тех традиционных ценностей, имеющих духовно-нравственный контекст, которые транслируются учителем – одним из наиболее значимых для младшего школьника людей.

Таблица 3.3

Мотивационные показатели школьников (средние значения, значимость различий между возрастными группами)

Мотивация	Возраст		Статистики критерия		
	младший школьный	младший подростковый	статистика U Ман-Уитни	статистика W Уилкоксона	асимпт. знч. (двухст.)
гедонистическая	2,6	5,4	1905,500	5145,500	,000
эгоцентрическая	4,8	7,2	1744,500	4984,500	,000
духовно-нравственная	12,5	10,6	2207,000	5447,000	,001
	младший подростковый	старший подростковый			
гедонистическая	5,4	7,2	2156,000	5396,000	,000
эгоцентрическая	7,2	10,1	1660,500	4900,500	,000
духовно-нравственная	10,6	14,9	933,500	4173,500	,000

В младшем подростковом возрасте наблюдается развитие гедонистической и эгоцентрической мотивации, причем в определенной мере — за счет духовно-нравственной (табл. 3.3). Различия между двумя возрастными группами значимы (при $p \leq 0,001$). Рассматривая популяционную динамику, можно предположить, что усиление гедонистической мотивации, отвечающей принципу удовольствия, и ослабление духовно-нравственной мотивации связано с эмансипацией от взрослых и усвоением подростками молодежной субкультуры или «контркультуры».

В старшем подростковом возрасте происходит развитие всех видов мотивации (различия между группами младших школьников и младших подростков, с одной стороны, и старших подростков, с другой, статистически значимы при $p \leq 0,001$). У старшего школьника, находящегося на пороге взрослой жизни, усиливается выраженность эгоцентрической мотивации, связанной с постановкой личных целей, не только ближних, но и дальних, в соответствии с расширяющейся временной перспективой. Развитие духовно-нравственной мотивации, вероятно, согласуется с решением проблем профессионального и морального самоопределения, поскольку в это время «аффективным центром жизненной ситуации» становится выбор дальнейшего жизненного пути, возникает потребность найти свое место в обществе, определить смысл своего существования (Л.И. Божович, 2009). Развитие гедонистической мотивации можно отнести за счет внешних факторов, преобладающей в последнее время культуры потребления, а также возрастания возможностей, самостоятельности подростков, хотя здесь нельзя исключить и защитных механизмов.

Если рассматривать изменения мотивации в подростковом возрасте в целом (включая младший и старший подростковые возраста), можно соотнести эти результаты с данными о ценностях и переживаниях подростков. Мотивационные и ценностно-смысловые показатели не совпадают, но, тем не менее, они близки (Д. Макклелланд, 2007). Показано («Подросток», 1997; А.Ю. Стойлик, 2004), что, начиная с 90-ых годов для подростков наиболее значимы такие ценности, как семья, любовь, друзья и свобода. И, хотя в этой системе ценностных ориентаций не отдается приоритет общечеловеческим ценностям (благополучию общества, познанию, творчеству, красоте природы и искусства, как это было в 70—80 г.г.), она, безусловно, имеет духовно-нравственный контекст. В системе переживаний подростков наиболее значимой проблемой становится будущее, в несколько меньшей степени значимы школа, собственное Я и духовное становление (И.А. Мещерякова, 2006). Профили деятельности-ориентированных переживаний многомодальны, что отражает полиморфизм

ведущих потребностей в подростковом возрасте, но среди «вершинных» устойчиво представлены мировоззренческое (6, 7, 8, 10 классы) и профессиональное (7, 8, 9 классы) самоопределение (Е.А. Рахматуллина). При этом современных подростков волнуют, наряду с преобладающими проблемами духовно-нравственного плана и проблемами личных перспектив, достижений, статуса (школа, будущее), вопросы аппетита и отношения к еде (А.Н. Алехин, Е.И. Осташева, 2013), вписывающиеся в гедонистический контекст.

Полученные нами данные не противоречат имеющимся в современной литературе. Подчеркнем, что на всех возрастных этапах при обучении в средней общеобразовательной школе происходит становление одного и того же мотивационного профиля, в котором максимально представлена духовно-нравственная мотивация, минимально — гедонистическая (рис. 3.6). При этом несколько уплощенным является мотивационный профиль младших подростков.

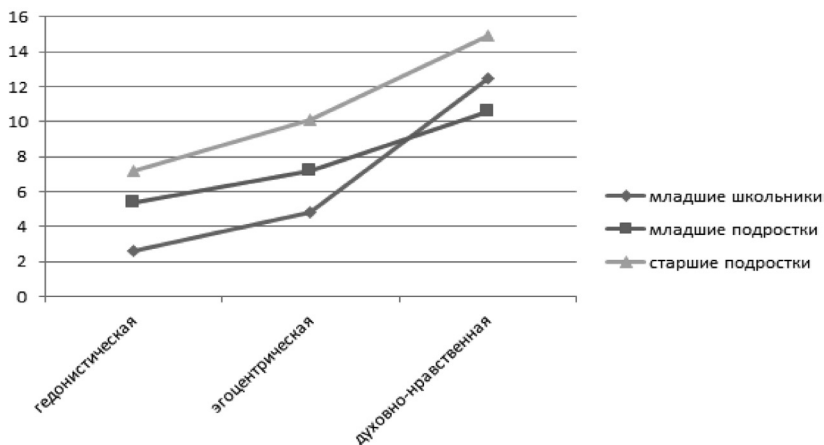


Рис. 3.6. Мотивация учащихся СОШ на разных возрастных этапах (средние значения)

3.3. Условия становления мотивации подростков

Помимо возрастных особенностей развития мотивации, существуют индивидуально-типические различия. Не касаясь индивидуальных вариантов, остановимся на нескольких вариантах развития мотивации в подростковом возрасте, которые связаны с особыми условиями, влияющими на становление личности подростка. К таким значимым условиям относятся:

- социальная депривация — отсутствие семьи, жизнь в детском доме,
- искаженная социализация — побег из неблагополучной семьи или детского дома, бродяжничество,
- дизонтогенез,
- одаренность.

3.3.1. Мотивация воспитанников детских домов

Дети и подростки — сироты, а также лишенные родительского попечительства, находящиеся в условиях социальной депривации, представляют собой группу риска.

С целью определения особенностей мотивации, свойственных этой категории подростков, совместно с Е.А. Поляковым проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 подростков 11–17 лет, воспитывающихся в детском доме. В качестве контрольной группы выступили подростки 11–17 лет, живущие в семьях и обучающиеся в средних общеобразовательных школах (160 человек). Исследование проведено на базе двух детских домов и четырех средних общеобразовательных школ Москвы (И.Ю. Кулагина, Е.А. Поляков, 2011, Е.А. Поляков, 2009).

Установлено, что для подростков — воспитанников детского дома характерен мотивационный профиль, отличный от мотивационного профиля их сверстников, воспитывающихся в семьях и обучающихся в СОШ. Различия между группами подростков из семей и закрытых детских учреждений статистически значимы (при $p < 0,001$) по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация (табл. 3.4).

Таблица 3.4

Мотивационные показатели подростков, воспитывающихся в семьях и детском доме (средние значения, значимость различий между группами)

Мотивация	Подростки		Статистики критерия		
	учащиеся СОШ	воспитанники детского дома	статистика U Манна–Уитни	статистика W Уилкоксона	асимпт. знч. (двухст.)
гедонистическая	6,3	11,9	2136,0	15016,0	,000
эгоцентрическая	8,6	8,3	4544,0	6374,0	,542
духовно-нравственная	12,7	8,4	1983,5	3813,5	,000

Наиболее выраженной у социальных сирот — воспитанников детского дома является гедонистическая мотивация, в несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация, духовно-нравственная мотивация развита слабо (рис. 3.7).

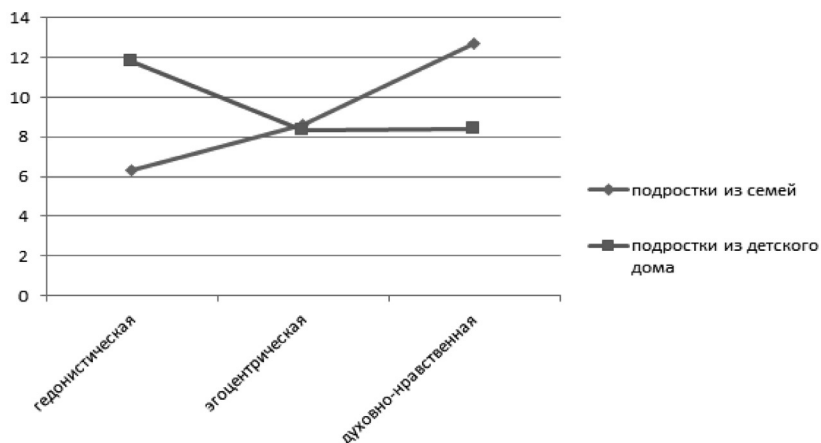


Рис. 3.7. Мотивационные профили подростков-учащихся СОШ и подростков-воспитанников детских домов (средние значения)

Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными о психологических особенностях воспитанников закрытых образовательных учреждений. Отмечается, что «отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни» («Пути решения проблемы сиротства в России», 2002, с. 138). Пассивное отношение к жизни проявляется у таких подростков, в частности, в моральном иждивенчестве — привычке жить по указке, и материальном иждивенчестве — психологии потребительства, уверенности в том, что общество должно их обеспечивать («Комплексная помощь семье с приемным ребенком», 2002).

Соответственно, мотивационная сфера подростков—сирот уже, чем их сверстников, воспитывающихся в семьях. «В целом мотивы воспитанников интерната значительно более однообразны и бедны, чем у обычных подростков» (Н.Н. Толстых, 2009, с. 38). Преобладают мотивы, ориентирующие подростка на сегодняшний день или ближайшее будущее, что отражает ограниченность временной перспективы. Более значимыми и сильными оказываются мотивы, связанные с возникающим в подростковом возрасте сексуальным

влечением, что выражается в манифестируемой гиперсексуальности. «У подростка из интерната к моменту полового созревания часто не оказывается психологических новообразований — интересов, ценностей, нравственно-эстетических чувств, — которые могли бы по силе и значимости конкурировать с пробудившимся половым влечением. Не опосредованное культурными психологическими структурами, половое влечение становится у такого подростка «некультурной» потребностью, абсолютно доминирующей в отсутствие конкуренции» (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, 2005, с. 207). О примитивности преобладающей мотивации также свидетельствуют наличие сильных мотивов, связанных с отдыхом.

Таким образом, при социальной депривации у подростков развиваются примитивные потребности и мотивы, подчиненные принципу удовольствия (гедонистическая мотивация) в ущерб интересам и привязанностям (духовно-нравственной мотивации). В то же время эгоцентрическая мотивация приобретает характер потребления, а не достижения. Все это приводит к дисгармоничной структуре мотивационной сферы.

* * *

Целью второго исследования, проведенного совместно с Е.А. Поляковым в детских домах Москвы, являлось уточнение особенностей мотивации и связанных с ней ценностных ориентаций, присутствующих подросткам с разными типами характера (И.Ю. Кулагина, Е.А. Поляков, 2011).

Решались задачи:

- определить типы характера подростков, их доминирующую мотивацию и ценностные ориентации,
- установить связи между отдельными типами характера и видами мотивации, ценностных ориентаций,
- сопоставить полученные результаты с общим описанием типов характера, данным в психологической литературе.

Исследование проведено с двумя группами подростков — воспитывающихся в семьях, обучающихся в гимназии и воспитывающихся в детском доме. Подбор групп обусловлен следующими соображениями. Во-первых, в условиях воспитания в детском доме, т. е. в условиях социальной депривации, в подростковом возрасте чаще образуются акцентуации характера, чем в благоприятных условиях. Соответственно при воспитании в семьях и обучении в гимназии создаются условия, способствующие более гармоничному развитию характера, без заострения черт. Используя методический прием, позволяющий выявить тип характера без жесткой отнесенности к

акцентуации, мы можем получить несколько разные корреляции на разных выборках. Во-вторых, мотивация социальных сирот своеобразна, что расширяет возможности сопоставления интересующих нас параметров.

Кроме методики «Доминирующая мотивация» (подростковый вариант) использовались методика С.А. Будасси «Акцентуации личности» (1996), модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности).

В исследовании приняли участие подростки из образовательных учреждений Москвы: 74 подростка, воспитывающихся в семьях и обучающихся в гимназии, и 70 подростков — социальных сирот, воспитанников детского дома.

В соответствии с задачами исследования, прежде всего, были определены типы характера подростков из двух групп (табл. 3.5).

Таблица 3.5

Типы характера (акцентуаций характера) подростков

Тип характера	Группа	Сумма рангов
Гипертимный	Гимназисты	10952
	Воспитанники детдома	10610
Лабильный	Гимназисты	5692
	Воспитанники детдома	8422
Астено-невротический	Гимназисты	7732
	Воспитанники детдома	6917
Сензитивный	Гимназисты	9011
	Воспитанники детдома	7222
Психастенический	Гимназисты	9003
	Воспитанники детдома	8498
Шизоидный	Гимназисты	9961
	Воспитанники детдома	8901
Эпилептоидный	Гимназисты	8034
	Воспитанники детдома	8528
Истероидный	Гимназисты	8629
	Воспитанники детдома	8194

Как видно из таблицы 3.5, в данной выборке в большей степени представлен гипертимный тип характера, в наименьшей — лабильный. При этом наибольшие различия между группами наблюдаются по двум параметрам: среди гимназистов меньше лабильных подростков, с неустойчивой эмоциональной сферой, и больше сен-

зитивных, с повышенной чувствительностью к внешней оценке, по сравнению с воспитанниками детского дома.

Мотивационные показатели существенно различны в двух группах. Для подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в наибольшей мере характерна духовно-нравственная мотивация: увлечения, познавательные интересы и привязанности (рис. 3.8). Среднее значение этого параметра составляет 13,9 балла. Достаточно ярко выражена также эгоцентрическая мотивация, связанная с постановкой личных целей (7,9 балла). В наименьшей степени представлена гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия. Эти данные позволяют судить о достаточно благополучно протекающем в подростковом возрасте процессе социализации.

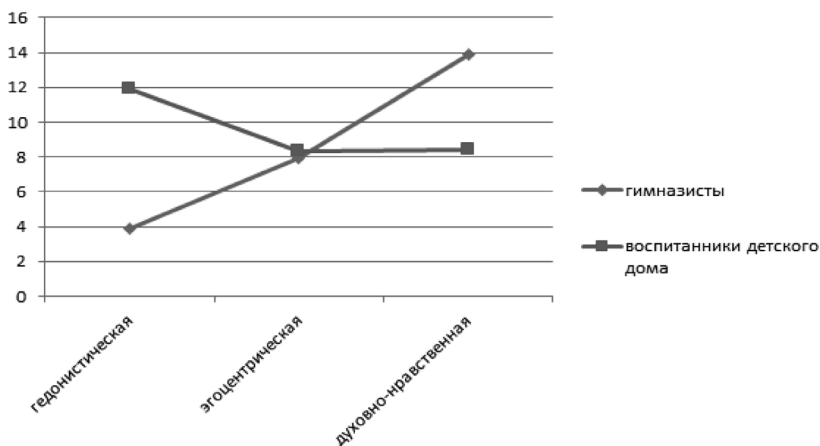


Рис. 3.8. Мотивационные профили подростков-гимназистов и подростков-воспитанников детских домов (средние значения)

Для подростков-воспитанников детских домов характерен другой мотивационный профиль. Наиболее выраженной является гедонистическая мотивация (среднее значение 11,8 балла). В несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация (9,4 балла). Духовно-нравственная мотивация развита слабо. Различия между группами подростков из семей и детского дома статистически значимы, при $p < 0,001$, по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация (использовался U-критерий Манна–Уитни).

Ценностные ориентации (терминальные ценности) мы рассматривали с тех же позиций. Данные о предпочитаемых терминальных ценностях, полученные с помощью методики М. Рокича, анализи-

ровались с точки зрения контекста выбранных ценностей — духовно-нравственного, эгоцентрического или гедонистического.

У подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в системе ценностных ориентаций преобладают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст: счастливая семья, любовь, интересная учеба и работа, хорошие друзья. В меньшей степени представлены ценности эгоцентрического плана и в минимальной — ценности гедонистического плана.

Воспитанники детского дома недостаточно ориентированы на ценности, имеющие духовно-нравственный контекст. Между двумя группами установлены достоверные различия ($p < 0,001$) по параметру «ценностные ориентации духовно-нравственного плана». У данной категории подростков преобладают ценности эгоцентрического плана: много денег, большая квартира, дорогая машина. На втором месте — ценности гедонистического плана: много удовольствий, вкусная еда, развлечения, хороший отдых. (Рис. 3.9).

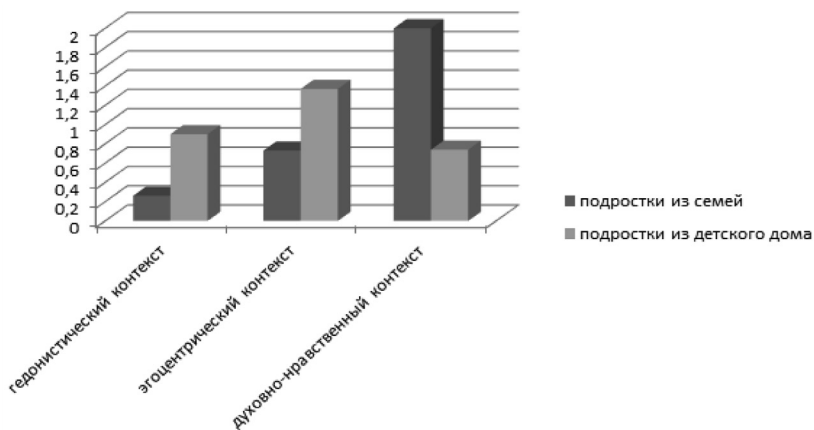


Рис. 3.9. Терминальные ценности подростков-гимназистов и подростков-воспитанников детских домов (средние значения)

Сопоставление (корреляционный анализ) полученных данных — типов характера и мотивационных, ценностно-смысловых показателей — дало следующие результаты.

Гипертимный тип характера.

Установлена положительная корреляция между параметрами «гипертимный тип характера», с одной стороны, и «духовно-нравственная мотивация» ($r = 0,355$, $p \leq 0,05$), «ценностные ориентации духовно-нравственного плана» ($r = 0,313$, $p \leq 0,05$), «ценностные ори-

ентации эгоцентрического плана» ($r = 0,510$, $p \leq 0,001$), с другой стороны, в группе подростков-воспитанников детского дома.

Подростков с гипертимным типом характера (акцентуации характера) отличают высокая активность, высокая общительность, позволяющая легко устанавливать контакты, способность лидировать среди сверстников, умение организовать других и работать аврально, склонность к риску, оптимизм. В этой характеристике отражены скорее динамические, чем содержательные особенности.

Активность гипертимного подростка может быть направлена на достижение разных целей, социально одобряемых и не одобряемых. То, что наиболее активные воспитанники детского дома имеют духовно-нравственную мотивацию и усваивают соответствующие ценности (недостаточно распространенные в этом закрытом образовательном учреждении), представляется принципиально важным.

Астеноневротический тип характера.

Выявлены положительная корреляция между параметрами «астеноневротический тип характера» и «духовно-нравственная мотивация» ($r = 0,362$, $p \leq 0,05$), «ценностные ориентации духовно-нравственного плана» ($r = 0,342$, $p \leq 0,05$); отрицательная корреляция между параметрами «астеноневротический тип характера» и «ценностные ориентации гедонистического плана» ($r = -0,293$, $p \leq 0,05$), «ценностные ориентации эгоцентрического плана» ($r = -0,576$, $p \leq 0,001$) в группе подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях.

Подростки с астеноневротическим типом характера (акцентуации характера) сосредоточены на проблемах собственного здоровья, нуждаются в связи с этим в заботе и внимании родственников, не склонны к эмансипации от родителей. При ипохондрии закономерно отвержение того, что может оказаться опасно, вредно (ценности, имеющие гедонистический контекст) и может утомить, ослабить (ценности, имеющие эгоцентрический контекст). При зависимости от семьи представляется закономерным и наличие у таких подростков духовно-нравственной мотивации, соответствующих ценностей — традиционных, сочетающихся с размеренным образом жизни.

Сензитивный тип характера.

Установлена положительная корреляция между параметрами «сензитивный тип характера» и «духовно-нравственная мотивация» ($r = 0,278$, $p \leq 0,05$) в группе подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях.

Подростки с сензитивным типом характера (акцентуацией характера) высоко чувствительны к оценкам окружающих, дорожат своей репутацией, крайне тяжело переносят ситуации обвинений и насмешек; привязаны к родителям, уважают их мнение и легко принимают «взрослые» установки. С этой характеристикой естественно сочетаются полученные данные о присущей сензитивным подросткам духовно-нравственной мотивации.

Психастенический тип характера.

Выявлена отрицательная корреляция между параметрами «психастенический тип характера» и «ценностные ориентации гедонистического плана» в двух группах — гимназистов ($r = -0,328, p \leq 0,05$) и воспитанников детского дома ($r = -0,561, p \leq 0,001$).

Подростков с психастеническим типом характера (акцентуацией характера) тревожит будущее, они постоянно анализируют текущие дела, ситуации и возникающие проблемы, представляя себе различные варианты их последствий, в основном, негативных; все время забегая вперед, они недостаточно ценят настоящее с его маленькими радостями. Они рассудительны и обычно ответственны. Глубоко привязаны к родителям и беспокоятся о них. С этими личностными особенностями действительно несовместимы ценности развлечения, острых ощущений, отдыха и сам принцип удовольствия.

Истероидный тип характера.

Установлена корреляция между параметрами «истероидный тип характера» и «гедонистическая мотивация» в обеих группах подростков (в группе гимназистов $r = 0,278, p \leq 0,05$; в группе воспитанников детского дома $r = 0,440, p \leq 0,01$).

С основной чертой истероидных подростков — демонстративностью (ненасыщаемой потребностью во внимании окружающих) — связаны все их остальные личностные особенности: эгоцентризм, лживость и фантазирование, склонность к шантажу, поверхностность чувств и отношений, артистичность, часто — обаяние. Истероидные подростки остро нуждаются в аудитории, меняют неформальные подростковые группы, стремясь произвести сильное впечатление на новых сверстников, многое могут сделать за компанию. Для них важнее казаться, чем быть. Они могут быть хулиганами или шутами, развлекающими весь класс, могут быть творческими натурами, вызывающими искреннее восхищение. Гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, связанная с развлечениями, доступными группам подростков, вписывается в эту характеристику.

Таким образом, при разных типах характера, в том числе акцентуаций характера, создаются предпосылки для становления определенной мотивации и более легкого усвоения сходных ценностей. Как показало проведенное исследование, противоположные тенденции в мотивационной и ценностно-смысловой сферах (духовно-нравственная и гедонистическая) в подростковом возрасте проявляются в сочетании с другими личностными особенностями. Становлению духовно-нравственной мотивации способствуют такие типы (акцентуаций) характера, как сензитивный, астеноневротический и психастенический, гедонистической мотивации — истероидный тип.

3.3.2. Мотивация воспитанников детских домов VII и VIII вида

Проблемы в развитии детей и подростков всегда включают своеобразие личностного развития. При разных вариантах дизонтогенеза такое своеобразие в развитии личности является или первичным нарушением, или, чаще всего, вторичным отклонением (в терминологии Л.С. Выготского). Личностные особенности вторичны при дизонтогенезе, вызванном отставанием в развитии — задержанном развитии (задержка психического развития) и недоразвитии (умственная отсталость) (В.В. Лебединский, 2006). Немногочисленные сведения о развитии личности подростков с *задержкой психического развития* (К.С. Лебединская («Актуальные проблемы диагностики ЗПР», 1982); Н.Л. Белопольская, 1999; Г.В. Грибанова, 1986; Е.Г. Дзугкоева, 2000 и др.) дают возможность проследить его динамику от младшего школьного к подростковому возрасту. В благополучных условиях воспитания и обучения она позитивна, но нестойка; неблагоприятное изменение условий легко вызывает регресс.

У подростков появляются новые интересы, «установка на труд». В то же время сохраняются проявления личностной незрелости: повышенная эмоциональная лабильность и возбудимость, ограниченность познавательных интересов, отсутствие типичного для подросткового возраста повышения интеллектуальной активности, любознательности. В поведении слабо выражены «подростковые реакции» (А.Е. Личко) — увлечения, эмансипация, группирование, — но наблюдаются реакции, в норме характерные для более младшего возраста, в частности реакция имитации. У части подростков появляется девиантное поведение, в основе которого лежат, прежде всего, нарушения произвольной регуляции.

В условиях закрытого учреждения, интерната или детского дома у подростков с ЗПР наблюдаются недостаточное развитие самосознания и усиление агрессивности (Л.М. Шипицына, 2005).

При *умственной отсталости* в младшем школьном возрасте отмечаются незрелость мотивации и эмоций, слабость намерений и высокая внушаемость, ситуативность поведения. У детей, лишенных родительской опеки, — слабая дифференцированность и обедненность ценностно-мотивационной и аффективно-волевой сфер, преобладание потребностей витального уровня.

На протяжении подросткового возраста отдельные мотивы становятся более устойчивыми, но сохраняются недоразвитие высших чувств, недостаточная критичность и завышенная самооценка, интеллектуальная пассивность, низкий интерес к различным видам деятельности и событиям, происходящим в социуме, повышается агрессивность. Подростки не умеют самостоятельно организовать свой досуг и быт, проявляют повышенную внушаемость и готовность к принятию асоциальных форм поведения. Негативные особенности усиливаются при социальной депривации — воспитании в детском доме или интернате (Д.Н. Исаев, 2007; И.А. Коробейников, 2002; В.Г. Петрова, 2006; Л.М. Шипицына, 2005 и др.).

Отмечаемые психологами и педагогами повышенная внушаемость и отсутствие инициативы в организации своей жизни подростков данной категории не обязательно связаны с воспроизведением асоциальных форм поведения. Как пишет В.Г. Петрова, «развитие эмоциональной сферы умственно отсталых школьников в большой мере определяется внешними условиями, важнейшими из которых являются специальное обучение и правильная организация всей жизни детей» (В.Г.Петрова, 2006, с. 70).

Развитие не только эмоциональной сферы, но и многих сторон личности и поведенческих паттернов умственно отсталого подростка в высокой степени зависит от внешних влияний и внешней организации его жизни. Если условия, в которых он находится, относительно благоприятны и внешние воздействия позитивны, их эффективность, как можно предположить, при конформности и интеллектуальной пассивности подростка может оказаться достаточно высокой.

Проведенное совместно с Е.А. Поляковым в конце нулевых годов XXI в. исследование направлено на изучение доминирующей мотивации подростков с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью, воспитывающихся в детских домах и интернатах VII и VIII видов (И.Ю. Кулагина, Е.А. Поляков, 2011).

Предполагается, что, ввиду особенностей когнитивного и личностного развития умственно отсталых подростков, они лишены

многих глубоких (сущностных) связей с миром и становление духовно-нравственной мотивации у них ограничено. Поэтому мы будем говорить о социально желательной, а не духовно-нравственной мотивации в отношении этой категории школьников. Кроме того, представляется некорректным и рассмотрение доминирующей мотивации как мотивации надситуативного уровня: на возрастном этапе личностной нестабильности поведение умственно отсталых подростков в значительно большей степени ситуативно, чем при нормативном развитии.

Следует иметь в виду, что при умственной отсталости наблюдаются также «примитивные реакции» (Л.С. Выготский). Часть таких реакций «происходит без сильного давления аффектов. Следуя мгновенному безразличному побуждению, совершается действие, которое нельзя объяснить ни личностью действующего, ни давлением принудительной ситуации. Здесь проступает не что иное, как отсутствие сопротивления мимолетному, мгновенному импульсу, т. е. тяжкая отколотовость этого изолированного проступка от какой-либо интерполяции с традициями целостной личности» (Л.С. Выготский, 1983, с. 279). В рамках «примитивных реакций» возможно осуществление асоциальных действий. Эту форму поведения мы здесь не рассматриваем.

При проведении исследования были поставлены задачи:

— определить специфику доминирующей мотивации воспитанников детских домов и интернатов — подростков с ЗПР и умственной отсталостью, сравнив ее с мотивационными показателями подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в тех же условиях закрытого учреждения;

— установить характер темпоральных переживаний как аспекта мотивации данных категорий подростков;

— соотнести особенности доминирующей мотивации и ценностных ориентаций данных категорий подростков.

Использовались методики: авторская методика «Доминирующая мотивация» (детский вариант при умственной отсталости, подростковый вариант при ЗПР и нормативном развитии); модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; модифицированная методика «Восприятие времени» М. Вэллича и Л. Грина.

Исследование проведено с тремя группами подростков 13–17 лет:

— подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в детском доме VII вида (54 человека),

— умственно отсталых подростков, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в коррекционной школе-интернате VIII вида (50 человек),

— нормально развивающихся подростков, воспитывающихся в детском доме (70 человек, контрольная группа).

Изучение *мотивации* показало, что при задержке психического развития мотивационный профиль повторяет мотивационный профиль подростков с нормативным развитием, воспитывающихся в закрытом учреждении (рис. 3.10). Видимо, он является типичным для подросткового возраста в условиях социальной депривации. Наиболее выраженными являются гедонистические мотивы, менее выраженными эгоцентрические, в наименьшей степени представлены духовно-нравственные мотивы.

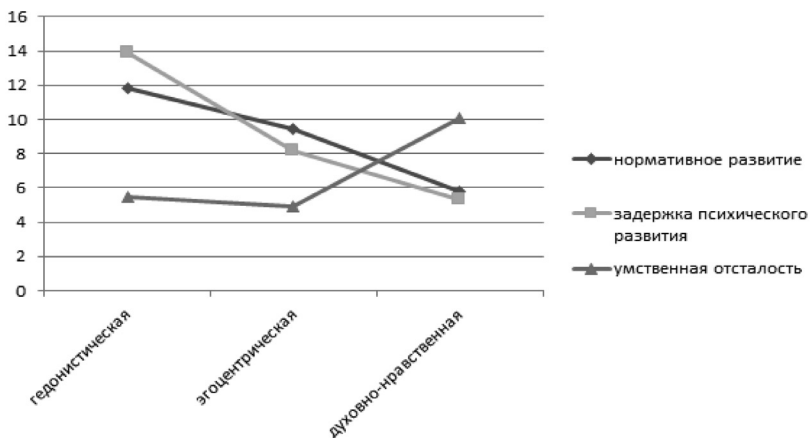


Рис. 3.10. Мотивация подростков-социальных сирот с нормативным развитием, задержкой психического развития и умственной отсталостью (средние значения)

Гедонистическая и эгоцентрическая мотивационные тенденции, свойственные подросткам с ЗПР, проявляются в следующих суждениях: «Сейчас отношение к знаниям практически у всех прохладное» (69% подростков); «Об интеллигентности сейчас все благополучно забыли» (63%); «Жить работой — значит не уметь радоваться жизни» (58%); «Любые ограничения портят жизнь» (49%); «Глупо себе что-то запрещать» (45%); «Время заботиться о будущем еще не пришло» (42%); «Лучше обладать властью, чем подчиняться» (37%); «Без солидной материальной базы жизнь в современном обществе невозможна» (37%); «Выгодный брак помогает решить много жизненных проблем» (25%).

Мотивационная сфера подростков с ЗПР при социальной депривации развивается дисгармонично. Ориентация на получение сиюминутного удовольствия в ущерб позитивной поведенческой стра-

тегии, приоритет примитивных потребностей и влечений, иждивенческий уклон в постановке личных целей свидетельствуют о нарушении процесса социализации.

Более гармоничным выглядит мотивационный профиль подростков с умственной отсталостью. Наиболее выраженным видом мотивации является социально-желательная мотивация — аналог духовно-нравственной на ситуативно значимом уровне. Гедонистическая и эгоцентрическая мотивация представлены в меньшей степени.

Видимо, конформность, внушаемость и некритичность, свойственные этой категории подростков, способствуют проявлению на ситуативном уровне социально-желательных мотивов, прививаемых квалифицированными воспитателями и педагогами. Отметим, что различия между группами подростков, с одной стороны, с нормативным развитием и с ЗПР, и с другой стороны — с умственной отсталостью, по параметрам «духовнонравственная/социально-желательная мотивация» и «гедонистическая мотивация» статистически значимы при $p < 0,001$. При сравнении четырех групп, включая подростков с нормативным развитием, живущих в семьях (табл. 3.6), установлена значимость различий по всем трем видам мотивов — гедонистическим, эгоцентрическим и духовно-нравственным (использовался Н-критерий Крускала — Уоллиса).

Близкое к мотивации личностное образование — *ценностные ориентации*. Ценностные ориентации, или ценности, обычно рассматриваются как элемент мировоззрения, обуславливающий социальные установки и играющий важную роль в регуляции социального поведения.

При сравнении ценностных ориентаций и мотивов отмечаются их различия. Ценности в большей степени подвержены влиянию социальных норм, социальных и институциональных требований. Ценностные ориентации включают в себя сильный когнитивный компонент, зависящий от самосознания. Эмоциональные процессы сопровождают возникновение и реализацию мотива с самого начала, а эмоции, связанные с ценностями, проявляются после понимания ситуации (Д. Маккелланд, 2007).

Становление ценностных ориентаций предполагает развитую рефлексивность, осознанность жизненного опыта и произвольность поведения, поэтому целостная структура ценностных ориентаций формируется только к концу подросткового возраста (Б.С. Круглов, 1987). Можно считать, что именно в отрочестве как периоде личностной нестабильности интенсивно усваиваются общечеловеческие ценности и/или ценности той субкультуры, к которой принадлежит подросток.

Таблица 3.6

**Различия в выраженности мотивации у подростков
различных категорий**

Параметры	Группа	Сумма рангов	H	p
гедонистическая мотивация	подростки из семей с нормативным развитием	13377	136,523	0,001
	соц.сироты с нормативным развитием	7839		
	соц.сироты с ЗПР	7992		
	соц. сироты с умственной отсталостью	1917		
эгоцентрическая мотивация	подростки из семей с нормативным развитием	15222	138,321	0,001
	соц.сироты с нормативным развитием	7401		
	соц.сироты с ЗПР	4236		
	соц. сироты с умственной отсталостью	4266		
духовно-нравственная мотивация	подростки из семей с нормативным развитием	15673	155,681	0,001
	соц.сироты с нормативным развитием	6183		
	соц.сироты с ЗПР	4144		
	соц. сироты с умственной отсталостью	5125		

Таким образом, в подростковом возрасте становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций. Полного совпадения в этих процессах нет (отсутствуют корреляции между мотивационными и ценностно-смысловыми показателями), что соответствует данным Д. Макклелланда (2007). Но в то же время процесс усвоения ценностей и развития ценностных ориентаций в подростковом возрасте по своим основным линиям сходен с процессом мотивационного развития. Подростки с ЗПР ориентируются в первую очередь на ценности, связанные с получением удовольствий, в меньшей степени — на ценности эгоцентрического и духовно-нравственного плана (рис. 3.11). При выборе терминальных ценностей они отдают предпочтение следующим: «Много удовольствий» (77% подростков); «Вкусная еда» (67%); «Развлечения» (52%); «Хороший отдых» (37%). Характер мотивации и ценностных ориентаций дает основание судить о выраженной

гедонистической тенденции, свойственной подросткам с ЗПР, воспитывающимся в закрытом учреждении.

Становление ценностных ориентаций при ЗПР оказывается менее благоприятным для развития личности, чем при нормативном развитии в тех же условиях. Нормативно развивающиеся подростки в большей степени ориентированы на ценности эгоцентрического плана, связанные с постановкой и достижением личных целей, что соответствует определенным задачам возрастного периода.

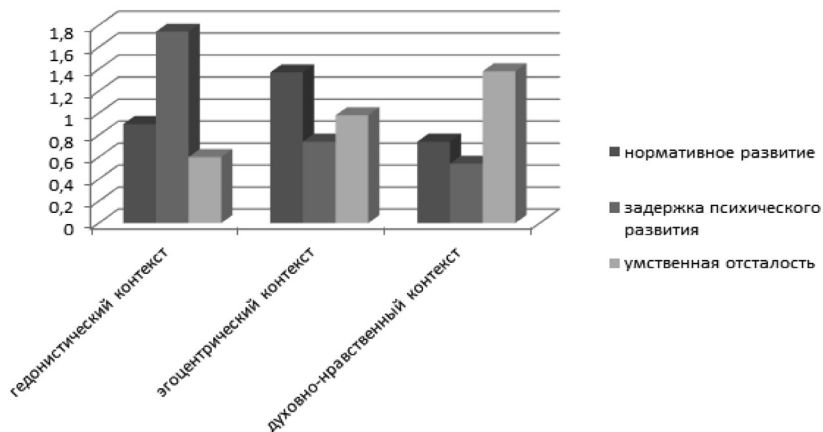


Рис. 3.11. Ценностные ориентации подростков-социальных сирот с нормативным развитием, задержкой психического развития и умственной отсталостью (средние значения)

Умственно отсталые подростки, напротив, ориентируются на социально желательные ценности. Они выбирают из перечня терминальных ценностей следующие: «Счастливая семья» (88%); «Любовь» (75%); «Интересная учеба и работа» (50%); «Хорошие друзья» (39%). С одной стороны, это говорит о приоритете ценностей, принятых в обществе. С другой стороны, очевидно, что низкий уровень интеллекта не позволяет этим подросткам осознавать истинное содержание запечатленных ценностей и объективные трудности осуществления соответствующих им целей.

При ограниченных возможностях когнитивной переработки получаемой от педагогического коллектива информации, имеющей выраженный ценностно-смысловой аспект, социальные нормы и ценности запечатлеваются и воспроизводятся умственно отсталыми подростками без существенных деформаций и искажений.

При сравнении трех категорий подростков, находящихся в условиях социальной депривации, и подростков с нормативным разви-

тием, воспитывающихся в семьях, отмечаются статистически значимые различия по параметрам «ценностные ориентации эгоцентрического плана» и «ценностные ориентации духовно-нравственного плана» (табл. 3.6).

В исследовании, проведенном с социальными сиротами разных категорий, выявлена идентичность их *темпоральных переживаний*.

Таблица 3.6

Различия в выраженности ценностных ориентаций у подростков различных категорий

Параметры	Группа	Сумма рангов	H	p
Ценностные ориентации, имеющие гедонистический контекст	подростки из семей с нормативным развитием	8514	8,228	0,457
	соц.сироты с нормативным развитием	8214		
	соц.сироты с ЗПР	7458		
	соц. сироты с умственной отсталостью	6939		
Ценностные ориентации, имеющие эгоцентрический контекст	подростки из семей с нормативным развитием	7862	34,066	0,001
	соц.сироты с нормативным развитием	10423		
	соц.сироты с ЗПР	7885		
	соц. сироты с умственной отсталостью	4955		
Ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст	подростки из семей с нормативным развитием	11152	28,304	0,001
	соц.сироты с нормативным развитием	7707		
	соц.сироты с ЗПР	4834		
	соц. сироты с умственной отсталостью	7432		

Понятие «темпоральные переживания» (К.А. Абульханова-Славская) близко к понятиям «отношения со временем» (Ф. Перлз, Р. Мэй), «восприятие времени» (И.С. Кон) и «психологическое время» (А.А. Кроник). Темпоральные переживания непосредственно связаны с мотивацией и становлением временной перспективы (К. Левин, Ж. Нюттен, Н.Н. Толстых). Мотивация порождает объекты-цели, имеющие, в свою очередь, темпоральный знак (Ж. Нют-

тен, 2004). Можно предположить, что доминирующие мотивационные тенденции, обладающие высокой силой и значимостью, сопряжены с соответствующими темпоральными переживаниями, в частности — субъективной скоростью времени, относящемуся к психологическому настоящему.

Статистически значимые различия в субъективном восприятии времени подростками, воспитывающимися в закрытых учреждениях — при нормативном развитии, ЗПР и умственной отсталости — отсутствуют. Для большинства из них характерна низкая субъективная скорость времени. Они сравнивают время с «ползущей черепахой» (более 60% подростков), «тихой речкой» (половина подростков); «спокойным океаном» (четверть).

«Замедление времени часто встречается в ситуациях, бедных внешними событиями» (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, 2001, с. 191), поэтому закономерно снижение субъективной скорости времени в закрытых образовательных учреждениях — школах-интернатах и детских домах. Кроме того, это показатель ограниченности сущностных связей с миром, бедности духовно-нравственной (социально-желательной) мотивации и трудностей ее реализации.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в условиях социальной депривации для становления ряда личностных особенностей значима форма дизонтогенеза:

— При социальной депривации у подростков с ЗПР формируется такой же мотивационный профиль, как у их сверстников с нормативным развитием. Наиболее выраженной является гедонистическая мотивация, наименее выраженной — духовно-нравственная. При этом подростки с ЗПР ориентированы главным образом на ценности гедонистического плана, связанные с удовольствиями, развлечениями, отдыхом, в то время как для подростков с нормативным развитием более значимы ценности эгоцентрического плана, связанные с достижением личных (в основном, материальных) ценностей.

— Мотивационный профиль и система ценностных ориентаций умственно отсталых подростков более гармоничны. Можно предположить, что условия воспитания в закрытом учреждении, при целенаправленной воспитательной работе, создании позитивной психологической атмосферы и исключении асоциальных влияний, имеют определенные преимущества. Вероятно, не критичность и внушаемость, свойственные умственно отсталым подросткам, способствуют запечатлению социально-желательных ценностей и становлению мотивов, транслируемых квалифицированными воспита-

телями и учителями. При этом социально-желательная мотивация не достигает надситуативного уровня и может потерять свою значимость в иных, неблагоприятных, условиях.

— Социальная депривация, ограничивая круг существенных связей подростка с миром, приводит к субъективному замедлению времени, не насыщенного значимыми содержательными событиями. Низкая субъективная скорость времени характерна как для подростков с ЗПР, так и для умственно отсталых подростков.

3.3.3. Мотивация бродяжничающих подростков

Проблема социального сиротства актуальна и имеет много аспектов. Достаточно велико количество детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, которые лишены родительских прав, осуждены или отказались от ребенка. Известно, что в ситуации социального сиротства развитие личности оказывается своеобразным, в частности, в подростковом возрасте. Но основные данные о личностных особенностях подростков-социальных сирот получены в исследованиях, проведенных в условиях детского дома (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, 2005; Л.М. Шипицына, 2005 и др.). Целью данного эмпирического исследования, проведенного совместно с Л.Н. Трутаевой, стало уточнение личностных особенностей бродяжничающих подростков-социальных сирот, для которых характерны побеги из детских домов и приютов, и определение динамики их мотивации в изменяющихся социально-экономических условиях (И.Ю. Кулагина, Трутаева, 2012).

Были поставлены исследовательские задачи:

— установить особенности мотивации, в ее различных аспектах (мотивация надситуативного уровня, мотивация, связанная с возрастной идентификацией, темпоральные переживания как аспект мотивации, мотивация, связанная с актуальной и прогностической самооценкой), характерной для бродяжничающих подростков-социальных сирот;

— сопоставить мотивационные показатели бродяжничающих подростков-социальных сирот и подростков, воспитывающихся в семьях; подростков-воспитанников детского дома;

— выявить тенденции изменения мотивации бродяжничающих подростков в современных условиях, сравнив данные двух срезов, проведенных с интервалом в 5 лет — в 2006 и 2011 гг.

Использовались авторская методика «Доминирующая мотивация», модифицированная методика «Золотой возраст» Б. Заззо,

модифицированная методика М. Вэллича и Л. Грина «Восприятие времени: выбор метафор», шкала самооценки Т. Дембо—С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика «Прогностическая самооценка» А.И. Липкиной.

Исследование проведено в инфекционном отделении Тушинской детской городской больницы Департамента здравоохранения города Москвы, куда полицией доставляются дети-беспорядочники с улицы и изъяты из семей, находящихся в социально опасном положении. В основную группу отобраны подростки 12—15 лет, имеющие стаж социального сиротства не менее 2 лет, убегающие из детских домов и приютов, бродяжничающие. Для них характерны мелкие противоправные нарушения, курение, периодическое употребление алкоголя или токсических веществ, ранняя половая жизнь. Все подростки обследованы психиатром и имеют диагноз «социализированное расстройство поведения». Работа с методиками проводилась в небольших группах подростков данной категории и индивидуально.

Контрольную группу составили учащиеся 6—9 классов средней общеобразовательной школы Москвы — подростки 12—15 лет, не совершавшие противоправных поступков и не имеющие тяжелых соматических заболеваний и травм. Всего в исследовании приняли участие 120 человек: по 30 человек в основной и контрольной группах в 2006 г. (первый срез) и 2011 г. (второй срез). Еще одной группой сравнения явились подростки-социальные сироты, воспитанники детского дома, 11—17 лет, 60 человек.

При рассмотрении мотивации надситуативного уровня представим, прежде всего, мотивационный профиль, характерный для социальных сирот, склонных к побегам и бродяжничеству. По данным 2006 г. он сходен с мотивационным профилем подростков, живущих в семьях и обучающихся в средней школе. Достаточно выраженной является эгоцентрическая и гедонистическая мотивация (средние баллы 10,6 и 10), в большей мере представлена духовно-нравственная мотивация (средний балл — 12,7). Хотя показатели духовно-нравственной мотивации несколько ниже, чем в контрольной группе (средний балл в группе сверстников из семей — 13,6 по данным 2006 г.), очевидно, что подростки этой категории сохранили привязанности и познавательные интересы.

Если сравнить эти данные с материалами, полученными в 2005—2008 годах в Московских детских домах (параграф 3.3.1), то приходится констатировать более благоприятное развитие мотивационной сферы бродяжничающих подростков. Подросткам, постоянно находящимся в закрытых образовательных учреждениях,

больше свойственна примитивная мотивация, ориентирующая их на получение удовольствий, чем интересы и привязанности. У них наиболее выражена гедонистическая мотивация, наименее — духовно-нравственная.

Сопоставим мотивационные профили бродяжничающих социальных сирот, полученные на выборках 2006 и 2011 годов — с интервалом в 5 лет. Здесь наблюдаются изменения: повышается значимость (выраженность) гедонистической мотивации, подчиненной принципу удовольствия, и снижается значимость духовно-нравственной мотивации. Количество подростков с преобладанием гедонистической мотивации в индивидуальных мотивационных системах резко возрастает — с 20% в группе до 53,3% (различия статистически значимы при $p < 0,01$), количество подростков с преобладанием духовно-нравственной мотивации в индивидуальных мотивационных системах снижается — с 46,7% до 23,3% (различия статистически значимы при $p < 0,05$). Таким образом, мотивационные показатели подростков этой категории приближаются к показателям социальных сирот из детских домов.

Социальные сироты-воспитанники детского дома и бродяжничающие подростки, сбегаящие из своих асоциальных семей и детских домов — это близкие группы риска. Тем не менее, их мотивационные профили различны (рис. 3.12).

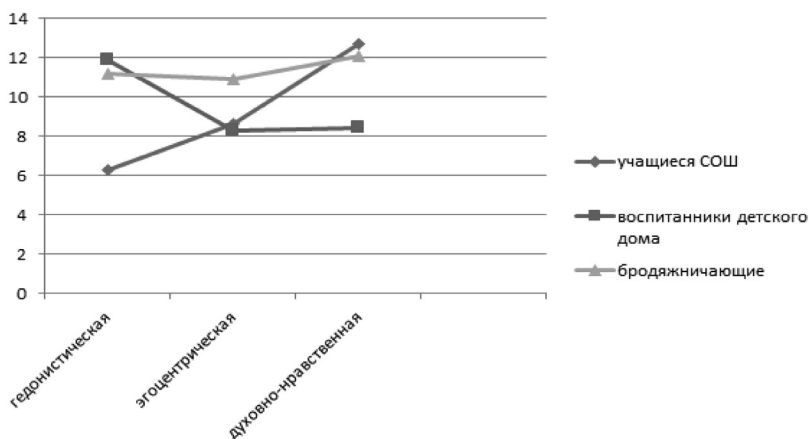


Рис. 3.12. Мотивационные профили подростков, воспитывающихся и обучающихся в разных условиях

У бродяжничающих социальных сирот так же ярко проявляется гедонистическая мотивация, как и у воспитанников детского дома,

но духовно-нравственная и эгоцентрическая мотивация выражены сильнее (различия значимы при $p \leq 0,001$, табл. 3.7). При сравнении их мотивационных показателей с показателями учащихся СОШ, воспитывающихся в семьях, обнаруживаются значимые различия по параметрам «гедонистическая» и «эгоцентрическая» мотивация, при отсутствии различий по параметру «духовно-нравственная мотивация». Высокие мотивационные показатели создают уплощенный мотивационный профиль, свидетельствующий о слабой дифференцированности мотивов. Но следует признать, что подростки данной категории, несмотря на отсутствие интегрированности в социальную среду и систематического обучения, сохранили привязанности и определенные познавательные интересы.

Таблица 3.7

Мотивационные показатели подростков – социальных сирот, воспитывающихся в детском доме и бродяжничающих (средние значения, значимость различий между группами)

Мотивация	Подростки		Статистики критерия		
	воспитанники детского дома	бродяжничающие	статистика U Манна–Уитни	статистика W Уилкоксона	асимпт. знч. (двухст.)
гедонистическая	11,9	11,2	1670,0	3500,0	,494
эгоцентрическая	8,3	10,9	1055,0	2885,0	,000
духовно-нравственная	8,4	12,1	757,5	2587,5	,000

Отметим, что показатели мотивации надситуативного уровня, полученные в контрольной группе (подростки, воспитывающиеся в семьях и обучающиеся в СОШ) в 2006 году, идентичны показателям, полученным в 2011 году – статистически значимые различия отсутствуют. К изменениям социально-экономической ситуации, следовательно, более сензитивны в мотивационном плане подростки, не имеющие социальной поддержки, чем подростки, воспитывающиеся в семьях.

Уточнить имеющиеся у подростка мотивы позволяет объяснение выбора наиболее привлекательного для него возраста. Но, прежде чем рассматривать мотивацию, остановимся на самом выборе возрастного периода (рис. 3.13).

Выбор счастливого возраста является важным аспектом возрастной идентификации. Считается, что принятие настоящего, осмыс-

ленность будущего и приближение «золотого» возраста к реальному свидетельствуют о сформированности личности. Напротив, выбор детства может быть показателем эмоционального неблагополучия в настоящем, защитной позиции по отношению к социальным задачам взросления (Л.Ф. Обухова, М.В. Попова, 2011). Более того, «нежелание подростка взрослеть может рассматриваться как нарушение нормального хода развития личности» (Н.Л. Белопольская, 2007, с. 48).



Рис. 3.13. Выбор наиболее привлекательного возраста бродяжничающими подростками-социальными сиротами

Подростки-социальные сироты, склонные к побегам и бродяжничеству, чаще всего выбирают более старший возраст — молодость (53% в 2006 г. и 83% в 2011 г.). Интересно, что большинство (более 80%) считает, что в зрелости жизнь заканчивается, в то время как подростки из семей со средним возрастом связывают свои перспективные цели. Выбор младшего возраста, т.е. детства, встречается редко (у 17% подростков и сейчас, и 5 лет назад). Реальный возраст — подростковый, соответствующий времени обучения в школе — в 2006 году выбирала треть подростков-социальных сирот, но через пять лет, в 2011 году такие выборы уже отсутствуют.

Если сравнивать эти показатели с данными подростков из семей, обучающихся в средней школе, следует отметить ту же тенденцию — предпочтение старшего возраста и крайне редкие выборы реального школьного возраста. В этой благополучной группе в 2011 году значительно чаще, чем раньше (и чаще, чем у социальных сирот), подростки выбирают в качестве наиболее счастливого младший возраст — детство.

Обратимся к объяснениям выборов — мотивации. Отсутствие предпочтения реального возраста у бродяжничающих социальных

сирот связано с необходимостью учиться и невозможностью спокойно курить и употреблять спиртные напитки, причем негативное отношение к школе и учению нарастает. Здесь четко проявляется гедонистическая установка. У подростков, воспитывающихся в семьях, которые тоже не склонны считать свой возраст наиболее счастливым, другая мотивация: они жалуются на слишком большую учебную нагрузку и ее последствия — отсутствие свободного времени и дефицит общения с родителями.

Такие же различия в мотивации прослеживаются и при выборе младшего и старшего возрастных периодов. В детстве бродяжничающих социальных сирот привлекает беззаботность, а их сверстников из семей — любовь и забота близких, внимание родителей, которых им не хватает в настоящее время. В старших возрастах (не столько зрелости, сколько молодости) бродяжничающими социальными сиротами ценятся любовь и отношения полов, возможность жить и делать, что хочешь, возможность приобщения к вредным привычкам. Упоминая любовь, подростки, видимо, имеют в виду не только секс, но и привязанность, те близкие отношения, которых они лишены. У школьников, живущих в семьях, в мотивах выбора старшего возраста преобладают не гедонистические тенденции, а духовно-нравственные и эгоцентрические; для них важны возможность быть взрослым и самостоятельным, свободным, жить отдельно от родителей, наличие учебы и работы, создание собственной семьи.

С мотивацией связаны также *темпоральные переживания*.

В 2006 г. воспринимало время как быстротекущий процесс, наполненный событиями и изменениями, менее половины бродяжничающих социальных сирот (рис. 3.14). Замедление времени, характерное для большинства подростков этой категории, отличало их от сверстников, воспитывающихся в семьях, подавляющее большинство которых имело высокую субъективную скорость времени (различия статистически значимы при $p < 0,01$).

В 2011 году бродяжничающим подросткам-социальным сиротам чаще свойственно восприятие быстрого течения времени, хотя различия между показателями 2006 и 2011 годов статистически не значимы. А подростки, живущие в семьях и посещающие школу, устало от слишком большой учебной нагрузки, напротив, чаще воспринимают время как медленно протекающий, спокойный процесс, лишенный существенных изменений и событий. Благодаря этому оказываются статистически незначимыми различия между группами бродяжничающих социальных сирот и подростков из семей по параметру субъективной скорости времени.



Рис. 3.14. Восприятие времени бродяжничающими подростками-социальными сиротами

Самооценка бродяжничающих подростков-социальных сирот не менее высока, чем самооценка их сверстников из семей. У подавляющего большинства уровень самооценки очень высокий (у 53,3% в 2006 г. и 70% в 2011 г.) и высокий (у 33,3% в 2006 г. и 10% в 2011 г.). При этом более половины подростков-социальных сирот имеют нереалистичную и слабо дифференцированную или недифференцированную самооценку. Если слабо дифференцирована самооценка подростков, воспитывающихся в семьях, то она более реалистична. Социальные сироты менее критично оценивают свои возможности, чем подростки из семей.

Прогностическая самооценка дает представление об образе будущего подростков. Бродяжничающие социальные сироты прогнозируют в будущем, через 10 лет, наличие своей семьи (43,3%), определенной специальности (40%), детей (36,7%), внешней привлекательности (30%), работы (26,7%), развлечений и удовольствий (20%), машины (16,7%), образования (10%). Представляют себя богатыми, уважаемыми и окруженными друзьями 6,7%, путешествующими по миру – 3,3%.

Значимые различия между группами бродяжничающих социальных сирот и подростков, воспитывающихся в семьях, наблюдаются по трем аспектам прогностической самооценки. Подростки из семей гораздо чаще претендуют на получение образования (40%). Треть из них (33,3%) рассчитывают на собственное отдельное жилье, в то время как у социальных сирот эта сторона жизни в будущем отсутствует. Почти четверть бродяжничающих социальных сирот (20%) планируют жизнь, наполненную развлечениями,

в то время как их сверстники из семей эту сторону своей будущей жизни не упоминают.

В высказываниях бродяжничающих подростков, касающихся своего «взрослого» образа и будущей жизни, прослеживается весь спектр мотивации, в том числе явно выражены гедонистические тенденции.

Полученные данные дают возможность сделать следующие выводы.

— В мотивационном профиле подростков-социальных сирот, склонных к бродяжничеству, выражены все три мотивационные тенденции — гедонистическая, эгоцентрическая и духовно-нравственная. Подросткам данной категории свойственны привязанности и интересы, они ставят определенные цели, рассчитанные на ближайшее будущее. В то же время в меняющейся социально-экономической ситуации у них повышается значимость гедонистической мотивации, отвечающей принципу удовольствия, и снижается значимость духовно-нравственной мотивации. Из-за усиления гедонистической мотивации мотивационный профиль подростков данной категории приближается к мотивационному профилю подростков-социальных сирот, воспитывающихся в детском доме.

— Главным образом с гедонистической мотивацией, подчиненной принципу удовольствия, у социальных сирот связано предпочтение старшего возраста и недовольство своим реальным возрастом, предполагающим включение в учебную деятельность, отказ от вредных привычек и выполнение требований школы. Для них характерны суженная временная перспектива, представление о том, что в зрелости жизнь заканчивается, и отсутствие дальних целей.

— Социальные сироты, периодически убегающие из своих неблагополучных семей и детских домов, несколько чаще, чем раньше, воспринимают время как быстротекущий процесс, что свидетельствует о наполненности их жизни впечатлениями и удовольствиями, которые высоко ценятся ими, отвечая гедонистической установке.

— Бродяжничающие подростки имеют высокую актуальную самооценку, часто — нереалистичную и недостаточно дифференцированную. Их прогностическая самооценка оптимистична и сходна с самооценкой сверстников, воспитывающихся в семьях. От последней она отличается ориентацией на развлечения, недостаточной ориентацией на образование и отсутствием озабоченности по поводу собственного жилья.

— Из-за разных тенденций изменения мотивации, возрастной идентификации и субъективной скорости времени, проявляющихся у бродяжничающих социальных сирот и их сверстников, воспи-

тывающихся в семьях, происходит усиление различий между этими двумя категориями подростков по параметрам «гедонистическая мотивация» и «возрастная идентификация», и сглаживание различий по параметру «субъективная скорость времени».

3.3.4. Мотивация учащихся гимназии для одаренных детей

Еще один вариант развития мотивации представлен группой младших подростков с высоким интеллектом, обучающихся в гимназии по программе, адаптированной для одаренных детей. Одаренным детям и подросткам могут быть присущи дисгармоничный тип развития одаренности, разнообразные проблемы в личностном развитии, поведении и обучении, так что данная категория рассматривается как группа психолого-педагогического риска (М.Е. Богоявленская, 2008; Е.И. Щебланова, 2016). Но для нашей выборки характерен достаточно благополучный ход развития и благоприятные условия обучения.

В гимназии, в которой проводилось исследование, принята программа междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок». Созданная в соответствии с этой программой развивающая среда включает

- междисциплинарное содержание обучения,
- проблемно-исследовательский метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых фактов и закономерностей, в целом — новых знаний об окружающем его мире,
- субъект-субъектные отношения, при которых в процессе познания обеспечиваются сотрудничество и творчество (Н.Б. Шумакова, 1996).

Можно предположить, что в таких условиях обучения у подростков с сильной познавательной потребностью, являющейся обязательным компонентом одаренности и основой исследовательской позиции (А.М. Матюшкин, 2004; Н.Б. Шумакова, 2011), окажется более развитой духовно-нравственная мотивация.

В исследовании, проведенном в 20014 году в гимназии для одаренных детей, определялась выраженность мотивации надситуативного уровня и ценностных ориентаций, а также субъективная скорость времени (И.Ю. Кулагина, 2015).

В исследовании приняли участие младшие подростки 11—13 лет:

- подростки с высоким уровнем интеллектуального развития, обучающиеся в 6—7 классах гимназии для одаренных детей, 43 человека,

- учащиеся 6—7 классов СОШ с нормативным развитием интеллекта, 50 человек.

Исследование проведено на базе одной из гимназий, открытых для обучения одаренных детей в г. Москве, и двух средних общеобразовательных школ Москвы.

Использовались методика «Доминирующая мотивация», вариант для подросткового возраста, модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации», терминальные ценности, и модифицированная методика М. Вэллича и Л. Грина «Восприятие времени. Выбор метафор».

Установлено, что в соответствии с исходной гипотезой, духовно-нравственная *мотивация* у гимназистов является наиболее развитой, по сравнению с другими видами мотивации, и более развитой, чем у подростков с нормативным развитием интеллекта, обучающихся в СОШ. Но, в то же время, более высокими у одаренных подростков оказались уровни развития эгоцентрической и гедонистической мотивации.

Таким образом, мотивы всех видов у гимназистов являются более выраженными, чем у их сверстников из СОШ (табл. 3.8). Различия между двумя группами подростков статистически значимы при $p \leq 0,001$ (при анализе этих данных в контрольную группу вошли 80 учащихся СОШ). Вероятно, высокий уровень интеллектуального развития обеспечивает большую осознанность мотивации, а благоприятные для развития условия обучения в гимназии для одаренных детей создают возможность более интенсивного становления мотивации.

Мотивационный профиль одаренных подростков-гимназистов близок к мотивационному профилю подростков-учащихся СОШ, у которых тоже максимально развита духовно-нравственная мотивация, в меньшей мере — эгоцентрическая и минимально — гедонистическая мотивация (рис. 3.15). При этом более выраженную духовно-нравственную мотивацию можно объяснить особой познавательной потребностью, стремлением к творчеству, осознанием смысла жизни и проявлением интереса к жизни одаренных (С.А. Хазова, 2012), эгоцентрическую мотивацию — определенностью жизненных целей и высокой социально-психологической адаптированностью, достигаемой ими в благоприятных условиях (Е.Б. Саулина, 2013; С.А. Хазова, 2012).

Обращает на себя внимание выраженная гедонистическая мотивация, по своему уровню равная эгоцентрической. Возможно, одаренные подростки более восприимчивы к новым ценностным ориентирам, появившимся в обществе при резком изменении социально-экономических условий, к постоянно отраженным, в частности, в интернете, образам «красивой» и одновременно успешной

жизни. Высокий интеллект и свойственная одаренным критичность по отношению к настоящему, с его большими и мелкими проблемами, могут создавать предпосылки для большей чувствительности к молодежной субкультуре с ее гедонистической направленностью, которая всегда противостояла традиционным социальным установкам, а в настоящее время, как никогда раньше, является зоной потенциальных рисков (А.А. Реан, 2012).

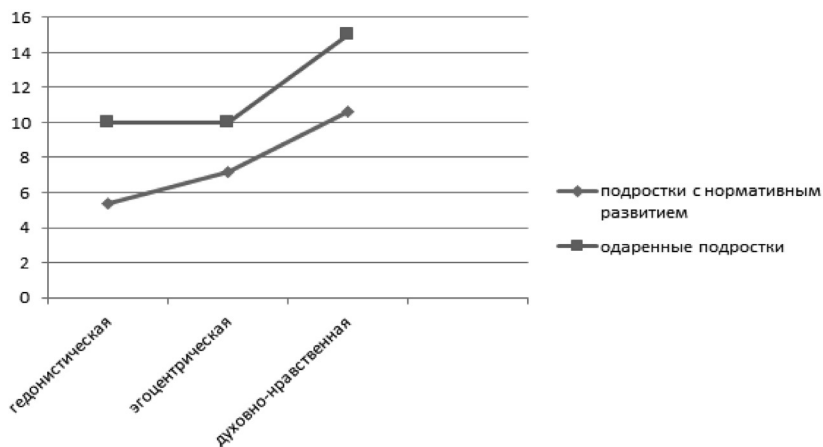


Рис. 3.15. Мотивационные профили младших подростков с нормативным развитием (обучающихся в СОШ) и с высоким уровнем интеллекта (обучающихся в гимназии для одаренных детей)

К мотивации надситуативного уровня близки *ценностные ориентации*. Ценности больше, чем мотивы, зависят от социальных норм и требований, и мотивационные и ценностно-смысловые показатели не всегда коррелируют. Но в становлении ценностных ориентаций и мотивации подростков прослеживаются одни и те же тенденции.

В наибольшей степени подростки, как гимназисты, так и учащиеся СОШ, усваивают ценности, имеющие духовно-нравственный контекст (хорошие друзья, любовь, счастливая семья, интересная учеба и работа) в меньшей степени — ценности, имеющие эгоцентрический (много денег, дорогая машина, большая квартира, высокая должность на работе) и гедонистический (развлечения, хороший отдых, вкусная еда) контекст (рис. 3.16). Значимые различия ($p \leq 0,01$) между двумя группами подростков выявлены только по параметру «ценности эгоцентрического плана» (табл. 3.8).

Таблица 3.8

Показатели развития мотивационной и ценностно-смысловой сфер у подростков — учащихся СОШ и гимназии для одаренных детей*

Личностные диспозиции	Группа подростков		Статистики критерия		
	гимназисты	учащиеся СОШ	статистика U Манна—Уитни	статистика W Уилкоксона	асимпт. знч. (двухст.)
Мотивация					
гедонистическая	9,98	5,4	693,5	3933,5	0,000
эгоцентрическая	10,14	7,15	938,0	4178,0	0,000
духовно-нравственная	14,98	10,62	563,0	3803,0	0,000
Ценностные ориентации					
гедонистический контекст	0,4	0,3	994,0	2372,0	0,256
эгоцентрический контекст	0,5	0,71	814,0	1760,0	0,009
духовно-нравственный контекст	2,14	2,02	982,5	2360,5	0,271
Субъективная скорость времени					
высокая	72	41,5	742,5	2120,5	0,001
низкая	28	58,5			

* Показатели доминирующей мотивации и ценностных ориентаций представлены средними значениями, показатели субъективной скорости времени — частотой встречаемости признака в %

Для одаренных подростков, обучающихся в гимназии, несколько менее важны материальные и статусные ценности, чем для учеников обычной средней школы. Возможно, это связано с яркой познавательной, творческой направленностью одаренных, но не исключено и осознание своих больших возможностей и будущих жизненных перспектив, чем у сверстников, что пока «приглушает» актуальность ценностей, имеющих эгоцентрический контекст.

С мотивацией надситуативного уровня связаны и темпоральные переживания, в частности, субъективная скорость времени. Время субъективно ускоряется при содержательной наполненности жиз-

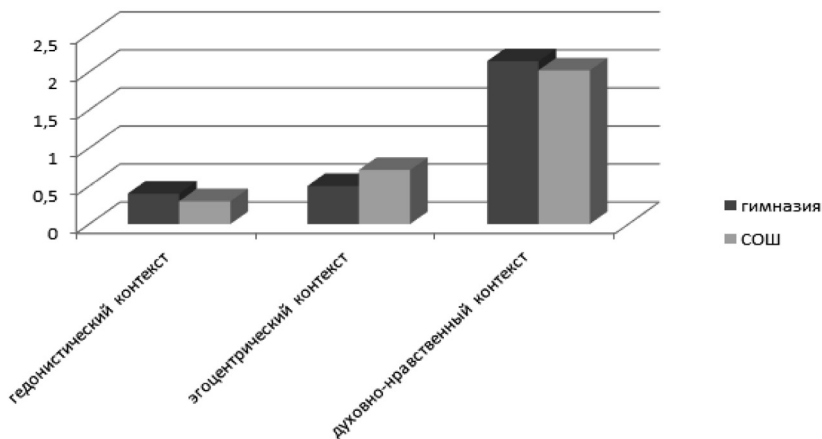


Рис. 3.16. Ценностные ориентации подростков — учащихся СОШ и гимназии для одаренных детей (средние значения)

ни, ее событийной насыщенности (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, 2001) и можно было предположить, что одаренные подростки, с их исследовательской позицией и выраженной духовно-нравственной мотивацией, находясь в благоприятных условиях гимназического обучения, воспринимают время как быстро протекающий процесс. Как показали результаты проведенного исследования, для большинства гимназистов (72%), действительно, характерна высокая субъективная скорость времени. В средней общеобразовательной школе так воспринимают время только 42% подростков, для более чем половины из них время тянется медленно (рис. 3.17). Различия между двумя группами статистически значимы при $p \leq 0,001$ (табл. 3.8).

Таким образом, можно считать, что

- у одаренных подростков-гимназистов в наибольшей мере развита духовно-нравственная мотивация, в меньшей степени — эгоцентрическая и гедонистическая мотивация. При этом гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, для них более значима, чем для учащихся СОШ, а ценности эгоцентрического плана (материальный достаток и статус), напротив, представлены в меньшей мере,

- для большинства одаренных подростков, находящихся в благоприятных условиях обучения в гимназии, характерна высокая субъективная скорость времени, связанная с содержательной наполненностью жизни.

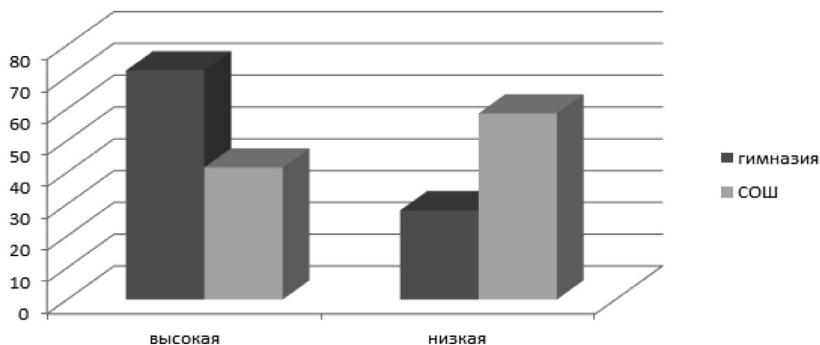


Рис. 3.17. Субъективная скорость времени у подростков — учащихся СОШ и гимназии для одаренных детей (частота встречаемости признака в %)

3.3.5. Мотивация воспитанников кадетских школ-интернатов

В современной России значительно расширились возможности получения среднего образования и развития школьников. В настоящее время выбор учебного заведения варьирует от традиционной средней школы до лицеев и спецшкол с программами обучения разной направленности и степени сложности. У родителей есть возможность выбрать для своего ребенка образовательное учреждение определенного типа, учитывая содержание и методы обучения, открытость или закрытость учреждения, его социально-психологическую специфику. Ребенок, благодаря этому, попадает в ту или иную образовательную среду.

Уточним, что образовательная среда — это «психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» (И.А. Баева, 2008, с. 91–92).

Школьник, вырастая, в старшем подростковом (старшем школьном) или даже в младшем подростковом возрасте может сам стремиться к определенной, привлекающей его содержанием обучения или социальными связями образовательной среде.

В достаточно широком в настоящее время диапазоне образовательных сред представлены и кадетские корпуса, кадетские шко-

лы-интернаты. Кадетский корпус, с одной стороны, возрождает лучшие старые традиции в области военно-патриотического воспитания, с другой — становится новым типом образовательного учреждения.

Обучение в кадетской школе-интернате строится в рамках традиционной школьной программы. Кроме уроков и самоподготовки распорядок дня включает зарядку, строевую подготовку, занятия рукопашным боем и пением (военная песня), дежурства, суточные наряды и другие мероприятия. Кадетами становятся с 11 лет, т.е. период обучения в кадетском корпусе или школе-интернате приходится на подростковый возраст.

Кадетские школы-интернаты — относительно закрытые образовательные учреждения. Кадеты проводят в интернате 6 дней в неделю. Но, несмотря на ограниченность семейных и широких социальных связей, здесь отсутствует социальная депривация. Кадеты, находясь в интернате, сохраняют значимые для них социальные связи, в первую очередь семейные, и чувствуют социальную поддержку (И.Ю. Кулагина, А.А. Метелина, 2014).

Как показало исследование, проведенное совместно с А.А. Метелиной (И.Ю. Кулагина, А.А. Метелина, 2011) в 2008—2010 годах, в таких условиях мотивационные тенденции оказываются теми же, что и в условиях воспитания в семье и обучении в средней общеобразовательной школе: статистически значимые различия между этими двумя группами школьников отсутствуют.

В связи с этим представляет интерес сравнение мотивационных показателей подростков, находящихся в разных образовательных средах:

- воспитание в семье и обучение в средней общеобразовательной школе (открытом образовательном учреждении),
- воспитание в семье, придающей особое значение образованию, и обучение в гимназии (открытом образовательном учреждении),
- воспитание и обучение в относительно закрытом образовательном учреждении военно-патриотической направленности — кадетской школе-интернате, при сохранении связи с семьей,
- воспитание и обучение в детском доме (закрытом образовательном учреждении).

В исследовании приняли участие школьники — подростки: 108 учащихся средней общеобразовательной школы; 74 гимназиста, 69 воспитанников кадетских школ-интернатов, 70 воспитанников детского дома.

Как показано на рисунке 3.18, становление мотивации надситуативного уровня в подростковом возрасте происходит по-разному в разных образовательных средах.

Мотивационные профили практически совпадают у подростков, обучающихся в средней общеобразовательной школе, и подростков, обучающихся и воспитывающихся в кадетской школе-интернате. Максимально выражена духовно-нравственная мотивация, в меньшей мере — эгоцентрическая, минимально — гедонистическая.

Подростки, обучающиеся в гимназии, имеют более выраженную духовно-нравственную мотивацию (увлечения, познавательные интересы и привязанности), по сравнению с подростками из средней общеобразовательной школы и кадетской школы-интерната. Среднее значение этого параметра составляет 13,9 балла. Достаточно ярко выражена также эгоцентрическая мотивация, связанная с постановкой личных целей (7,9) — практически так же, как в средней школе и кадетском корпусе. В меньшей степени у гимназистов представлена гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия (3,9 баллов, в отличие от 5,7 баллов в СОШ и кадетском корпусе).

Для подростков, обучающихся в гимназии, характерен мотивационный профиль, в целом, сходный с мотивационными профилями их сверстников из средней общеобразовательной школы и кадетской школы-интерната, но в нем усилены социально желательные, способствующие социализации мотивационные тенденции, и ослаблены — социально нежелательные. Наиболее благоприятный вариант развития мотивации выявлен в той образовательной среде, в которой делается акцент на познании и достижении успеха в обучении: именно этим обусловлен семейный выбор образовательного учреждения, а обучение в гимназии осуществляется по программе, дающей углубленные и, вместе с тем, широкие знания.

Принципиально иной мотивационный профиль наблюдается у подростков, воспитывающихся в детских домах. Различия между группами подростков из семей и закрытых детских учреждений статистически значимы (при $p < 0,001$) по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация. Наиболее выраженной у социальных сирот — воспитанников детского дома является гедонистическая мотивация (средний балл 11,8). В несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация (9,4). Духовно-нравственная мотивация развита слабо (5,8).

Эти результаты согласуются с имеющимися в литературе данными о психологических особенностях воспитанников закрытых образовательных учреждений. Отмечается, что «отсутствие постоянной заботящейся значимой фигуры, безусловного принятия, необходимость постоянно приспосабливаться и заслуживать хорошее отношение приводят к снижению активного отношения к жизни»



Рис. 3.18. Мотивационные профили подростков, находящихся в образовательной среде разного типа

(В.К. Зарецкий, 2002, с. 138). Пассивное отношение к жизни проявляется у подростков, находящихся в закрытом учреждении, в частности, в моральном и материальном иждивенчестве, рентных установках. Мотивационная сфера воспитанников детских домов и интернатов уже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях, их мотивы более однообразны и бедны, преобладают мотивы, ориентирующие подростка только на сегодняшний день или ближайшее будущее (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, 2005).

Таким образом, в закрытых образовательных учреждениях у подростков развиваются примитивные потребности и мотивы, подчиненные принципу удовольствия (гедонистическая мотивация) в ущерб интересам и привязанностям (духовно-нравственной мотивации). В то же время эгоцентрическая мотивация приобретает характер потребления, а не достижения.

Отметив идентичность основных мотивационных показателей подростков, воспитывающихся и обучающихся в относительно закрытом образовательном учреждении — кадетской школе-интернате, показателям их сверстников, обучающихся в СОШ и воспитывающихся в семьях, остановимся на близких личностных особенностях.

Ценностные ориентации кадет так же, как и мотивация, соответствуют той системе ценностей, которая усваивается подростка-

ми при семейном воспитании и обучении в средней общеобразовательной школе. Превалируют ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст, в значительно меньшей степени представлены ценностные ориентации, имеющие эгоцентрический контекст, минимально — ценностные ориентации, имеющие гедонистический контекст (рис. 3.19).

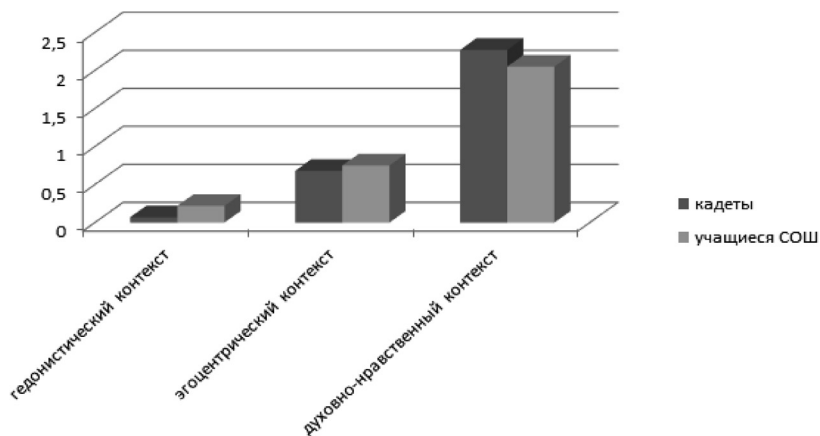


Рис. 3.19. Ценностные ориентации подростков — воспитанников кадетской школы-интерната и учащихся СОШ (средние значения)

Статистически значимые различия между этими двумя группами школьников установлены по двум параметрам: «ценностные ориентации, имеющие духовно-нравственный контекст» ($p \leq 0,01$) и «ценностные ориентации, имеющие гедонистический контекст» ($p \leq 0,01$). На ценности духовно-нравственного плана в большей мере ориентированы кадеты, на ценности гедонистического плана — ученики СОШ.

Ведущими ценностями для воспитанников кадетской школы-интерната (рис. 3.20) являются счастливая семейная жизнь (74,4% младших и 33,9% старших подростков), любовь (52,8% и 37,5% соответственно), друзья (55,2% и 34,8%) и здоровье (45,6% и 35,7%).

Субъективная скорость времени в кадетской школе-интернате в целом выше, чем в СОШ (различия по этому показателю в подростковом возрасте статистически значимы при $p \leq 0,05$). Большинство кадет (72,9%) воспринимают время как быстро протекающий процесс. Это, видимо, связано с большим количеством содержательных и зрелищных мероприятий, проводимых в интернате в соответствии с военно-патриотической направленностью воспитания.

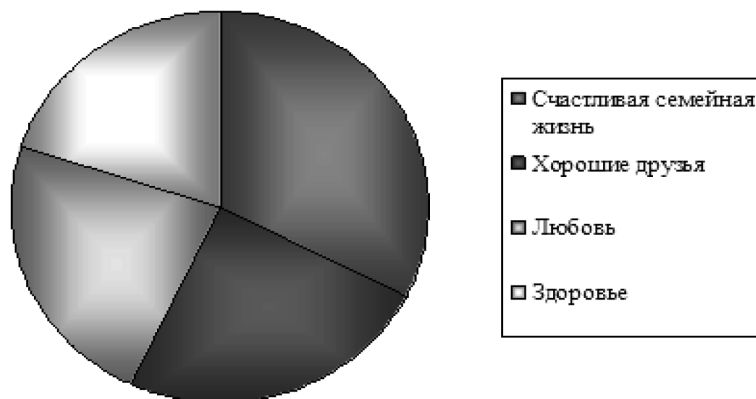


Рис. 3.20. Терминальные ценности, характерные для подростков, воспитывающихся в кадетской школе-интернате (в %)

Представляет интерес изменение восприятия времени от младшего к старшему подростковому возрасту (рис. 3.21).

Субъективная скорость времени увеличивается к концу обучения как в средней общеобразовательной школе, так и в кадетской школе-интернате. Время «ускоряется», видимо, в связи с необходимостью решения проблемы профессионального самоопределения и с интенсивной подготовкой к выпускным и вступительным экзаменам.

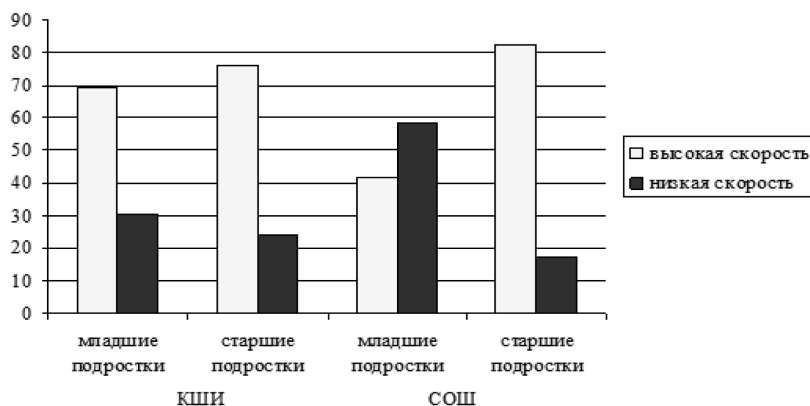


Рис. 3.21. Субъективная скорость времени у подростков — воспитанников кадетской школы-интерната и учащихся СОИ (средние значения)

Заключение

Как показали результаты проведенного исследования, в развитии учебной мотивации в настоящее время в целом прослеживаются те же тенденции, что и десятилетия назад: уровень мотивации снижается, начиная с 3-его класса, характер и выраженность учебных мотивов зависят от успеваемости младших школьников. В то же время учебная мотивация современных младших школьников отличается от мотивации детей, чье детство проходило в середине XX века: в настоящее время сужен круг «широких социальных мотивов учения» (Л.И. Божович) и практически отсутствуют такие мотивы, как долг перед обществом, мотив самосовершенствования и мотив самообразования.

Выраженность мотивации надситуативного уровня повышается от младшего школьного к старшему подростковому возрасту. При этом усиливается не столько духовно-нравственная мотивация, максимально представленная в младшем школьном возрасте, сколько гедонистическая и эгоцентрическая мотивация, ориентирующие подростка на получение удовольствий и личные достижения.

Развитие мотивации надситуативного уровня в подростковом возрасте протекает по-разному в разных образовательных средах. Становление мотивационного профиля, в наибольшей степени отвечающего задачам социализации, происходит при воспитании в семьях, сохраняющих высокую значимость ценности образования, и обучении в гимназии. Мотивационный профиль, не способствующий успешной социализации, с преобладанием гедонистической мотивации, подчиненной принципу удовольствия, формируется в условиях воспитания в закрытом образовательном учреждении.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001.
2. *Апасова Е.В.* Офицеры спецназа: личностный рост и этапы профессионализации. — М.: Академический проект, 2017.
3. *Ассаджиоли Р.* Кризисы духовного развития // Психология личности. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. — М.: АСТ, Астрель, 2009.
4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С.Лебединской. — М.: Педагогика, 1982.
5. *Арсеньев А.С.* Подросток глазами философа: философский очерк // Развитие личности. 2013. № 2.
6. *Артемяева Е.Ю., Мартынов Е.М.* Вероятностные методы в психологии. — М.: издательство Московского университета, 1975.
7. *Асеев В.Г.* Феномен неоднозначности воздействий: мотивационные механизмы // Мотивация в современном мире. М.: МГПУ, 2011.
8. *Баева И.А.* Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды. — М.: МГППУ, 2008.
9. *Белопольская Н.Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. — М.: издательство УРАО, 1999.
10. *Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафировва Е.М.* Самосознание проблемных подростков. — М.: ИП РАН, 2007.
11. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. — Самара, 2009.
12. *Богоявленская М.Е.* Психологические особенности гармоничного и дисгармоничного типов развития одаренности. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
13. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2009.
14. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Психология в вузе. 2008, № 5.
15. *Братусь Б.С.* Личностные смыслы по А.Н.Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н.Леонтьева. М.: Смысл, 1999.
16. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. — М., 1994.
17. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психология личности. Хрестоматия /

Под ред. Ю.Б. Гишпенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. М.: АСТ, Астрель, 2009.

18. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. — М., 1984.

19. *Вилюнас В.К.* Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др. — М.: МГУ 1983.

20. *Вилюнас В.* Психология развития мотивации. — СПб.: Речь, 2006.

21. *Власова Н.Н.* Особенности доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1977.

22. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: в 6 т. Том 5. — М.: Педагогика, 1983.

23. *Грибанова Г.В.* Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Дефектология. 1986. № 5.

24. *Гуткина Н.И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007, № 2.

25. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2011.

26. *Дзугоева Е.Г.* Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2000.

27. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. — М.: ПЕР СЭ, СПб.: ИМАТОН-М, 2000.

28. *Дусаевичкий А.К.* Формула интереса. — М.: Проспект, 2009.

29. *Дэкерс Л.* Мотивация: теория и практика. — М.: ГроссМедиа, 2007.

30. *Зарецкий В.К., Дубровская М.А., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б.* Пути решения проблемы сиротства в России. — М.: ООО «Вопросы психологии», 2002.

31. *Зинченко В.П.* Психология доверия. — Самара, 2001.

32. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972.

33. *Исаев Д.Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. — СПб.: Речь, 2007.

34. *Колоцкий В.Н.* Сущностный жизненный мир: феноменология и вопросы онтогенеза // Вестник Университета Российской академии образования. 1997, № 2.

35. Комплексная помощь семье с приемным ребенком / Под ред. А.М. Щербаковой. М.: Вестком, 2002.
36. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология в образовании. — М.: ПЕР СЭ, 2008.
37. *Коробейников И.А.* Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ, 2002.
38. *Кулагина И.Ю.* Развитие личности слабоуспевающих детей в современной школе // Ребенок в современном обществе. Сб. научных статей / Под ред. Л.Ф.Обуховой. — М.: МГППУ, 2007.
39. *Кулагина И.Ю.* Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева // Московская психологическая школа. История и современность. Том 4 / Под ред. В.В. Рубцова. — М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007.
40. *Кулагина И.Ю.* Развитие мотивации в подростковом возрасте при социальной депривации // Дефектология. 2010, № 6.
41. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 2.
42. *Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н.* Возрастная психология. — М., 2001.
43. *Кулагина И.Ю., Метелина А.А.* Социальные связи и восприятие социальной поддержки как ресурсы социализации в кадетских школах-интернатах // Психология обучения. 2014. № 1.
44. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте. — М.: Академия, 2006.
45. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1981.
46. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
47. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2010.
48. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.
49. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы развития ребенка и обучения. — М.: Смысл, 2009.
50. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А.Леонтьева. — М., 1994.
51. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
52. *Липкина А.И.* Психологический анализ труда, вложенного в учение // Вопросы психологии. 1983. № 6.
53. *Личко А.Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: АПРЕЛЬ Пресс, ЭКСМО Пресс, 1999.
54. *Лишин О.В.* Педагогическая психология воспитания. — М., 2003.
55. *Макклелланд Д.* Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007.

56. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.
57. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб.: Евразия, 1997.
58. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.
59. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. — М.: Педагогика, 1984.
60. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа. История и современность / Под ред. В.В. Рубцова: В 4 т. Т. 1. Кн. 2. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004.
61. *Мещерякова И.А.* Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
62. *Моргуи В.Ф.* Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. 1976. № 6.
63. *Обухова Л.Ф., Попова М.В.* Варианты жизненной позиции российских подростков // На пороге взросления. Сборник научных статей. — М.: МГППУ, 2011.
64. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Л.В. Занкова. — М.: Педагогика, 1975.
65. *Олпорт Г.* Личность в психологии. — М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1998.
66. *Пахомова О.* Мониторинг учебных предпочтений школьников с помощью художественных метафор // Школьный психолог. 2004. № 33.
67. *Петрова В.Г.* Умственно отсталые дети // Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. — М.: Академия, 2006.
68. *Петровский А.В.* Психология и время. — СПб.: Питер, 2007.
69. *Петровский В.А.* Логика «Я». М.—Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008.
70. Платон. Федон. Пир. Федр. — СПб.: Азбука, Терра, 1997.
71. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М.: Генезис, 1997.
72. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005.
73. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект. — М., 2015.
74. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. 2014. № 3.
75. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. — М.: ИП РАН, 2011.

76. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 2000.
77. Пути решения проблемы сиротства в России / Зарецкий В.К., Дубровская М.А., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002.
78. *Рахматуллина Е.А.* Возрастная динамика деятельностно-ориентированных переживаний в подростковом возрасте // Культурно-историческая психология. 2012. № 1.
79. *Реан А.А.* Подростковая субкультура — зона потенциальных рисков // Психологическая наука и образование. 2012. № 4.
80. *Рубцов В.В., Зинченко В.П., Марголис А.А., Мещеряков Б.Г.* Культурно-историческая психология // Московская психологическая школа. История и современность: В 4 т. Том 4 / Под ред. В.В. Рубцова. — М.: МГППУ, 2007.
81. *Рыжов Б.Н.* Системные основания психологии // Системная психология и социология. — 2010. — № 1.
82. *Саулина Е.Б.* Мотивация и социально-психологическая адаптация когнитивно-одаренных подростков, обучающихся в обычных общеобразовательных школах // Психологическая наука и образование. 2013. № 1.
83. *Сенека Л.А.* Нравственные письма к Луцилию. — М.: Алетейа, Новый Акрополь, 2000.
84. *Славина Л.С.* Трудные дети. — М.-Воронеж, 1998
85. *Стойлик А.Ю.* Вариативность ценностных ориентаций современных старшеклассников. Автореферат дисс.... канд. психол. наук. М., 2004.
86. *Ткаченко Н.Н.* Специфика учебной мотивации младших школьников, обучающихся в гимназии. Дипломная работа. — М.: МГППУ, 2013.
87. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. — М.-Смоленск: Универсум, 2018.
88. *Толстых Н.Н.* Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3.
89. *Толстых Н.Н., Прихожан А.М.* Психология подросткового возраста. — М.: Юрайт, 2016.
90. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
91. *Франкл В.* Воля к смыслу. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
92. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия // Психология бессознательного / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1989
93. *Фромм Э.* Здоровое общество. — М.: АСТ, 2016.

94. *Фромм Э.* Иметь или быть? — М.: Прогресс, 1990.
95. *Хазова С.А.* Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2012. № 4.
96. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. — СПб.: Питер, 2003.
97. *Чиксентмихайи М.* Поток. Психология оптимального переживания. — М.: Смысл, 2011
98. *Шелина С.Л., Митина О.В.* Нормативно-ценностные представления современных родителей, учителей, воспитателей (анализ содержания моральных суждений) // Психологическая наука и образование. 2015. № 1.
99. *Штиццына Л.М.* Психология детей-сирот. — СПб.: СПбУ, 2005.
100. *Шумакова Н.Б.* Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3.
101. *Шумакова Н.Б.* Мотивационно-личностные аспекты развития одаренности в подростковом возрасте // На пороге взросления. Сборник научных статей / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2011.
102. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: Бинном, 2011.
103. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.—Воронеж, 1995.
104. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. — М.: Просвещение, 1996.
105. *Beck R.C.* Motivation. Theories and principles. — New Jersey: Prentice-Hall, 1978.
106. *Madsen K.B.* Modern theories of motivation. A comparative meta-scientific study. — Denmark, Odense; New York: Munksgaard, 1974.
107. *Schiefele H.* Lernmotivation und Motivlernen. — Munchen: Ehrenwirth, 1978.
108. *Wallach M.A., Green L.R.* On age and the subjective speed of time // Journal of Gerontology. 1961, vol. 16.

Монография

И.Ю. Кулагина

**Развитие мотивационно-потребностной сферы
в школьных возрастах**

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90^{1/16}. Гарнитура «Петербург»
Тираж 800 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52