

Южно-Казахстанский университет имени М.О. Ауэзова

УДК: 378:376-056.24

На правах рукописи

АБИЛДАЕВА ГУЛЬНАЗ САЙЛАУОВНА

**Развитие мотивации достижения у современных школьников в процессе
обновленного содержания обучения**

6D010300 – «Педагогика и психология»

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научный консультант

д.психол.н., профессор Жиенбаева Н.Б.
Зарубежный научный консультант

д.психол.н., профессор

Бурлачук Л.Ф.

Республика Казахстан
Алматы, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	3
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	4
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	5
ВВЕДЕНИЕ	6
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	16
1.1 Мотивация достижения как предмет психолого-педагогического исследования	16
1.2 Особенности онтогенетического развития мотивации достижения школьников подросткового возраста	26
1.3 Методологические подходы к исследованию закономерностей развития мотивации достижения современных школьников	36
2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	47
2.1 Обновленное содержание обучения как фактор мотивационного развития субъектов в системе школьного управления	47
2.2 Особенности психолого-педагогических условий развития мотивации достижения подростков в обновленном содержании обучения	58
2.3 Структурно-содержательная модель системы развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста	65
3. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ	75
3.1 Комплексная оценка развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста (констатирующий эксперимент)	75
3.2 Инновационная программа развития мотивации достижения школьников в условиях функционирования обновленного содержания обучения	118
3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели и инновационной программы развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	152
ПРИЛОЖЕНИЯ	161

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертационной работе использованы ссылки на следующие нормативные документы:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 01.09 2023 года № 171-VI (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.02.2023 г.).
2. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы от 28 марта 2023 года № 249.
3. Национальный проект "Качественное образование «Образованная нация» -Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 г., № 726.
4. Концепция развития высшего образования и науки на 2023-2029 гг. от 28 марта 2023 года № 248
5. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, после среднего образования. Приказ Министра просвещения РК от 3 августа 2022 года №348

Календарные планы 2019-2021 учебных гг.:

1. Школа- гимназия №1 имени А.С. Пушкина
2. Школа-гимназия № 45 имени С. Королева
3. Школа-гимназия № 75
4. Средняя школа № 35 им. М. Маметовой

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Индивидуальный подход в образовании — способ обеспечения каждым обучающимся и воспитуемым эффективного усвоения общих требований и задач. Методики и технологии индивидуального подхода позволяют достигать определенных успехов в усвоении образовательных стандартов обучающимся, различающимися по уровню своей подготовленности к участию в образовательном процессе.

Деятельность достижения — это форма активного целенаправленного поведения, соответствующей мотивации достижения: предпринимаемая деятельность направлена на достижение определенного результата, которая сопровождается эмоциональными состояниями.

Мотив (от др.-греч. *motif* -повод, побуждение) материальный или идеальный предмет, достижение которого является внутренним смыслом деятельности человека.

Мотивация — это психофизиологический динамический процесс, совокупность побуждающих внутренних факторов, определяющих активность человека

Мотивация достижения — процесс, включающий комплекс факторов, которые обеспечивают направленность субъекта в стремление лучше достигать результаты, к которому может быть применен критерий успешности.

Развитие мотивация достижения современных школьников — целенаправленный процесс онтогенетического развития личности в структуре общей познавательной деятельности и устремлений к достижению высоких результатов, связанных с естественной потребностью добиваться успеха.

Мотивация достижения учащихся обновленной школы - процесс формирования мотива, протекающий с циклическим возвращением к решению более трудных задач на качественном уровне.

Обновленное содержание образования — это программа полноценного личностного и мотивационного саморазвития личности школьника путем создания особой творческой образовательной среды.

Обновленно - адаптивное обучение — это система, позволяющая учесть множество индивидуальных различий: учебную мотивацию, когнитивный тип и стиль обучения, для определения оптимального адаптивного опыта обучения, учитывающего различные индивидуальные различия

Персонализированная стратегия — подход, нацеленный на улучшение рефлексивности, автономности, мотивационной направленности, личной и социальной ответственности и критической способности современных школьников.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

МД- Мотивация достижения

МДУ -Мотивация достижения успеха

МИН – Мотивация избегания неудачи

НУ –Надежда на успех

ПУ – Потребность успеха

ОУ – Ожидание успеха

ИНН – Инструментальная деятельность

PISA – Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся)

TIMSS — Trends in Mathematics and Science Study (Международная ассоциация по оценке учебных достижений)

ОСО – Обновленное содержание обучения

СОР – Суммативное оценивание раздела

СОЧ – Суммативное оценивание четверти

ВМД –Высокомотивированные учащиеся

НМД – Низкомотивированные учащиеся

ТУП –Типовой учебный план

ТУПр –Типовая учебная программа

ТУПл –Типовой учебный план

ЦПП – Целостный педагогический процесс

ЭГ– Экспериментальная группа

КГ– Контрольная группа

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Модерзационные процессы в социальной жизни казахстанского общества, сопровождающиеся преобразованиями его экономической, культурной сфер, требуют соответствующего внимания к перспективам развития системы образования в общем контексте социальных и социокультурных трансформаций. Новое видение, озвученное в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы, заключается в переориентации с приоритетных ранее проблем в образовании и проблем педагогического сообщества на обучающегося и его потребности. Семь направлений Концепции призваны сформировать сознательного и всесторонне развитого гражданина через целостную и взаимосвязанную систему обучения. Вопросы успешной интеграции школьников в обучение озвучены и в других документах государственного значения [1,2].

Следует отметить, что цели и содержание Концепции свидетельствуют о наступлении нового периода в образовательной реформации страны, который ставит акценты на мотивации достижения в обучении учащихся. Целенаправленное развитие данных личностных качеств школьников рассматривались и на этапе обновленного содержания образования, где осуществлялись пересмотр модели среднего образования, его структуры, содержания, подходов, методов обучения и воспитания, внедрение принципиально новой системы оценивания достижения учащихся, согласно спиральной форме [3]. Завершение в 2021–2022 учебном году очередного этапа внедрения обновленного содержания образования знаменует новый виток обновления в среднем звене школы и закономерно ведет к усовершенствованию его задач и постановке других, вытекающих из требований и метамарфозных вызовов современности. Так рождаются новые документы и пересматриваются положения. В унисон звучит обращение Президента страны К. Токаева к педагогам новой на пленарном заседании августовской конференции педагогов *Bilim jáne Gylym*: «Система образования должна находиться в поиске, постоянно развиваться» [4].

Следует отметить, что в рамках экспертной оценки обновленного содержания образования резюмировано следующее: необходимо проведение мониторинга образовательных и мотивационных достижений обучающихся в организациях начального, основного среднего, послесреднего образования; разработки механизмов совершенствования содержания образования, отражающего подходы мотивационной направленности в достиженческой успешности обучения, необходимые школьникам XXI века в соответствии с национальными приоритетами, вызовами и возможностями стремительно меняющегося мира. На развитие мотивации достижения указывают и другие

источники, согласно которым на первый план выходит не просто обучение учащихся, передача им предметных знаний, умений и навыков, объем которых постоянно и неуклонно растет, а личность обучающегося как активного участника процесса, имеющего соответствующую структуру мотивационной сферы. Наряду с задачами развития когнитивных способностей современных школьников ставится задача повышения и стимулирования их активности по достижению определенных результатов.

Мотивация достижения школьников на протяжении многих лет является предметом научных исследований отечественных и зарубежных ученых (А.Н. Леонтьев, М.М. Муканов, С.М. Джакупов, Л.Ф. Бурлачук, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, А. Маслоу, Р. М. Ryan, E. L. Deci, Seligman, B. Weiner, A. Kukla, В.Г. Авсеев, Магомед-Эминов, Ю.М. Орлов, Ж.И.Намазбаева и др. Изучаются различные аспекты: мотивация достижения в сочетании с учебным процессом, интеллектуальным развитием, успешностью учащегося «поколения Z», живущего в цифровой среде и др, что способствует решению целого ряда задач воспитательного, духовно-нравственного и другого характера.

Ученые единодушны во мнении, что на фоне возрастающих требований к уровню подготовки выпускника общеобразовательной школы, дающему возможность оказаться успешным и конкурентоспособным в будущем на рынке труда, возникает ситуация, когда учащиеся, особенно в подростковый период, в учебной деятельности сталкиваются с серьезными проблемами. Причина этих проблем связана с резким снижением мотивации достижения и успеваемости. Практика показывает, школьники подросткового возраста сталкиваются с большими трудностями в раскрытии указанного устойчивого развития, поскольку именно в этом возрасте наблюдается значительное снижение мотивации достижения и успеваемости, причем это является всемирной тенденцией.

Согласно научным исследованиям казахстанских ученых-психологов (О.С.Сангильбаев, М.А. Перленбетов, Н.Б.Жиенбаева, З.Б.Мадалиева, А.К. Сатова, Л.О.Сарсенбаева, Лекерова, О.Б. Тапалова и др.) идея развития мотивации достижения школьников поможет сделать личность школьника творчески активной, успешной, готовой к личностному росту и самоактуализации. Исследования подтверждают сложность и многогранность проблемы развития у учащихся учебно-познавательной мотивации, содействующей раскрытию их внутренних резервов.

Существенный вклад в решение заявленной проблемы через исследования о обоснование целостном педагогическом процессе внесли отечественные ученые-педагоги (Н.Д. Хмель, А. Б.И. Муканова, А.А. Бейсенбаева, В.В.Трифонов, Г.Т.Хайруллин, К. К. Жампеисова и др.). Диссертация А.К. Рысбаевой «Методология развития успешности деятельности как категории педагогики» раскрывает ряд существенных факторов, оказывающих влияние на

мотивационную сферу деятельности школьников в образовательном процессе, и являются важными показателями повышения качества функционирования школы.

Анализ проблемы также позволил нам выявить различия в подходах и направлениях отечественных исследователей, изучающих формирование мотивационной готовности учащихся к успешному учению: готовность учителей-предметников (С.С.Жумашева, С.М. Мажиденова, Б.Р. Каскатаева, К.М. Мухаметжанов, Г.А. Баймадиева, А.Д.Танатова); эффективные педагогические технологии, влияющие на процесс становления успешности учащихся (З.А. Куттыкужанова, М.Б. Мукашева, С.К. Исламгулова, М.К.Курманбекова); о важности роли мотивации, влияющей на успешность учащихся в рамках профессионального мастерства учителя (Г.Ж. Менлибекова, Н.Н. Тригубова, Н.Н. Хан, А.З.Алипбек и др.); особенности мотивации учебной деятельности подростков (А.А.Булатбаева, К.А.Есенова и др.); психологические особенности оценивания учебных достижений младших школьников (М.М.Байбекова и др.); особенности мотивации познавательной активности обучающихся (М.А.Кубеева, Г.К.Касымова, Л.К.Орынбаева и др.); мотивация как показатель одаренности (Б.А. Жетписбаева, М. Мухамедин, Н.А. Дарханов, А.Х. Казиева, Б.К.Туманбаева, К.К. Жумадилова и др.).

Несомненно, что в исследования педагогов и психологов содержится главный постулат: мотивации достижения оказывает важное воздействие на психологические детерминанты деятельностного процесса школьников, на реализацию ожидаемых результатов. Анализ трудов подводит нас к выводу, что мотивация достижения – феномен, отвечающий за качество выполняемых лично значимых задач и в тоже время, зависящий от переменных, детерминирующих устойчивую и многоуровневую мотивацию достижения.

В исследованиях (D. Hiroto, A. Rusman, J. D.Purković, S. Kovačević), мы находим достоверные факты о неоднородной и сложнейшей взаимосвязи мотивации достижения с внутренними и внешними факторами.

Педагогические исследования К В. Бондаревской, А.К. Марковой, Н.Н. Суртаевой, А.П. Тряпицыной напрямую определяют проявления личностных достижений, учащихся во взаимосвязи со структурой построения школьного образовательного процесса, условий для создания индивидуализированной траектории обучения, направленной на достиженческую успешную субъективную учебную позицию.

Современное содержание среднего образования на основе ценностно-ориентированного, системно-деятельностного и мотивационно - коммуникативного подходов, а также управления этими процессами в эпоху цифровизации рассматриваются в трудах ученых-педагогов и исследователей У.М. Абдигапбаровой, А.Н. Кошербаевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой, А.Т. Айтпукешевой, Г.М. Кусаиновой, К.М. Сагиновой, Г.К. и др).

Несмотря на имеющиеся заделы, обстоятельный анализ многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых позволяет констатировать о недостаточной решенности проблемы развития мотивации достижения учащихся в психолого-педагогической науке, отсутствии специальных исследований, характерных для подросткового возраста и соответствующего для его перманентного развития творческого типа образовательной среды. В кризисный период психического развития подростка наблюдается значительное снижение мотивации достижения и успеваемости. Выявление причин психолого-педагогического влияния на развитие мотивации достижения подростков, заслуживают отдельного научного исследования.

Таким образом, актуальность проблемы развития мотивации достижения у современных школьников в процессе обновленного содержания обучения продиктована поиском причин существующей проблемы снижения академической успеваемости школьников подросткового возраста и обусловлена разрешением ряда **противоречий**:

- совершенствованием системы образования, необходимостью подготовки к жизни людей, способных самостоятельно получать знания, мотивированных на активную жизненную позицию и недостаточной разработанностью ее научно-методических основ и актуализацией содержания учебных программ по усилению в них мотивирующего компонента;

- обеспечением соответствия современной педагогической практики уровню требований, предъявляемых сфере образования с опорой на международные исследования TIMSS, PISA и недостаточной деятельности, определяющей взаимообусловленности между мотивацией, самоактуализацией и успеваемостью школьников;

- существующей закономерностью онтогенетического развития мотивации достижения школьников подросткового возраста в рамках обновленного содержания школьных образовательных программ и отсутствием специально организованной системы по реализации психолого-педагогических условий, инновационных программ развития достиженческой активности обучающихся.

Необходимость устранения указанных противоречий свидетельствует об актуальности темы, выбранной для настоящего исследования *«Развитие мотивации достижения у современных школьников в процессе обновленного содержания обучения»*.

Проблемой настоящего исследования является поиск ответа на вопрос о том, какие теоретические и практические подходы в условиях обновленного содержания обучения создают особую творческую и познавательную образовательную среду, направленную на развитие мотивации достижения современных школьников

Анализ состояния проблемы служит основой для формулировки цели, объекта, предмета, гипотезы, задач, выбора методов исследования.

Цель исследования: определить теоретико-методологические предпосылки и условия развития мотивации достижений современных школьников в обновленном содержании обучения, разработать программу целенаправленной и системной деятельности в рамках исследуемой проблемы, проверить ее эффективность опытно-экспериментальным путем.

Объект исследования: учебно-воспитательная деятельность школ с обновленным содержанием обучения.

Предмет исследования: процесс развития мотивации достижения современных школьников в обновленном содержании обучения

Гипотеза исследования: *если* образовательный процесс современных школьников осуществлять в рамках специально организованной системы деятельности и условий обновленного содержания обучения, *то* это будет способствовать развитию мотивации достижений, *так как* предложенная система сочетает различные виды активной познавательной деятельности, специальную программу, ориентированную на потребности школьников достигать высоких результатов.

Сформулированные выше проблема, цель, объект, предмет и гипотеза определили необходимость решения следующих **задач исследования:**

Задачи исследования:

1. Обосновать теоретико-методологические и практические предпосылки, концептуальные положения развития мотивации достижения современных школьников;

2. Раскрыть сущность и содержание понятий «*мотивация достижения*», «*развитие мотивации достижения современных школьников*» в структуре личностного и онтогенетического развития подростков;

3. Охарактеризовать цель и принципы внедрения обновленного содержания обучения в систему современных школ, определить его возможности и психолого-педагогические условия в развитии мотивации достижения учащихся подросткового возраста;

4. Разработать структурно-содержательную модель развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста. На основании положений модели определить компоненты, сочетающие различные элементы, функции, уровни развития мотивации достижения субъектов образования;

5. Опытнo-экспериментальным путем апробировать предложенную систему целенаправленной деятельности по развитию мотивации достижения подростков, проверить ее эффективность на основе уровня качественного роста познавательной активности.

Теоретические основы исследования составили: культурно-историческая теория и принципы системности Л.С. Выготского; А.Н: Ломова, Б.Г.Ананьева, концептуальные положения следующих подходов: онтогенетического (Л.И. Божович, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн); психического

детерминизма (Ж.Аймауытов, М.М.Муканов, С.М.Джакупов, Ж.И.Намазбаева); системно-деятельностного (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.А. Иванников, А.И. Подольский, Д.Б. Эльконин); мотивационно - деятельностного (Л.Ф. Бурлачук, А.К. Маркова, В.В. Давыдов); целостного педагогического процесса (Н.Д.Хмель, А. А. Бейсенбаева, К. К. Жампеисова); системные модели мотивации достижения (П. Гольвитцер, Е.П. Ильин, Ю. Куль, М.Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхуазен, О.Б.Тапалова); технологии обновленного образования (А.П. Тряпицына, В.А. Слостенин, Б. Блум, А.И. Савенков, А. К. Рысбаева).

Методологическую основу исследования составили: философская трактовка всеобщей связи и взаимообусловленности, а также целостности явлений реального мира; положения о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном мотивационном характере развития; принципы взаимосвязи теории и практики; фундаментальные основы развития образования, концептуальные основы реформирования республиканской образовательной системы, обновленного содержания образования.

Методологическим ориентиром исследования выступают личностно ориентированный, акмеологический, системный и технологический подходы.

Методы исследования:

- изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы и исследований, образовательных программ и документов по организации деятельности современной школы по внедрению и реализации обновленного содержания образования, обзор научной литературы, связанной с теоретическими и практическими вопросами развития мотивации достижения школьников;

- изучение и обобщение опыта психолого-педагогической работы и практической деятельности педагогов со школьниками подросткового возраста в условиях обновленного содержания обучения, обобщение личного опыта; изучение существующих методик;

- наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертные оценки, анализ продуктов учебной и внеучебной деятельности по развитию мотивации достижения подростков; педагогический эксперимент и анализ его результатов.

Структурный метод интерпретации полученных результатов позволяет сопоставить полученные данные с ранее установленными фактами и закономерностями и проверку модели развития мотивации достижения.

Научная новизна и результаты исследования:

- на основе концептуального анализа теоретических и практических источников дана сущностная характеристика понятию «*мотивация достижения*», предложена авторская дефиниция «*развитие мотивации достижения современных школьников*» в соответствии с особенностями онтогенетического развития учащихся подросткового возраста и условиями обновленного содержания обучения;

- обновленное содержание обучения, психолого-педагогические условия раскрыты в контексте модернизированных реформ в сфере среднего образования и развития мотивации достижения подростков;

- разработана и апробирована целостным функционированием самостоятельных блоков; а также познавательного, эмоционально-ценностного, поведенческого компонентов структурно-содержательной модели развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста;

- опытно-экспериментальным путем доказана эффективность системы целенаправленной деятельности по развитию мотивации достижения подростков, включающая диагностический инструментарий, инновационную программу качественного изменения результатов обучения.

Теоретическая значимость исследования определяется:

- философской трактовкой всеобщей связи и взаимообусловленности, а также целостности явлений реального мира; положением о социальной, деятельностной и творческой сущности личности и ее многофакторном характере развития; принципы взаимосвязи теории и практики; фундаментальные основы развития образования, концептуальные основы реформирования республиканской образовательной системы;

- обоснованием совокупности психолого-педагогических подходов к совершенствованию обновленного содержания обучения для эффективного развития мотивации достижения современных школьников;

- анализом особенностей онтогенетического развития мотивационной сферы современных школьников (с выявлением достиженческих мотивационных доминант);

- выявлением и обоснованием причин значительного снижения мотивации достижения и успеваемости учащихся подросткового возраста;

- соотношением обновленного содержания обучения на процесс формирования мотивации достижения современных школьников с особенностями их мотивационной сферы;

- разработанностью диагностических критериев сформированности мотивации достижения современных школьников.

Практическая значимость исследования:

- обобщение опыта традиционного и обновленного образовательного процесса среднего звена в рамках задач исследования;

- диагностический инструментарий: анкеты по выявлению понимания значимости развития мотивации достижения для учащихся, родителей и педагогов;

- инновационная программа по развитию мотивации достижения учащихся.

Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе казахстанских общеобразовательных школ. Разработанные и реализованные психолого-педагогическая модель развития мотивации достижения учащихся

подросткового возраста, инновационная программа представляют методическую ценность и будут полезны для студентов педагогических специальностей, рекомендации по использованию полученных экспериментальных результатов эффективны для проектирования и исследования образовательной среды.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены исходными теоретико-методологическими положениями, применением комплексной методики исследования, соответствующей поставленным целям и задачам, разнообразием исследовательских процедур и приемов, их взаимосвязанностью и взаимодополняемостью, вариативным характером исследования и воспроизводимостью его результатов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Развитие мотивации достижения современных школьников (подростков) как активных субъектов обучения – это целенаправленный процесс онтогенетического развития личности в структуре общей познавательной деятельности и устремлений к достижению высоких результатов, продиктованных естественной потребностью добиваться успеха. Авторское определение базируется на методологических подходах теории деятельности, системности, акмесинергии; опирается на стратегическое развитие и концепцию современных школ, где основная деятельность обучающихся ориентирована на процесс накопления ценностного и рефлексивного опыта, доминирование качества осмысленно достигать успеха;

2. Обновленное содержание обучение, основанная на когнитивной теории Д.Брунера (спиралевидная модель), соотносится с управленческими принципами и психолого-педагогическими условиями современной школы, способствует совершенствованию педагогического мастерства учителей и развитию мотивации достижения успеха подростками через систему критериального оценивания и обновленные программы;

Спиральная форма обучения, направленная на повторное изучение учебного материала с усложнением на протяжении всего школьного обучения, дает учащимся преимущество активно «добывать» знания, развивать коммуникативные навыки и потребность в достижении более высокого уровня знаний, прививает основные человеческие нормы и морали;

3. Содержание структурно-содержательной модели и психолого-педагогические условия образовательной среды школьников, направленные на развитие мотивации достижения, учитывают их возрастные и индивидуальные особенности, эмоциональное состояние, характеризуется актуализацией значимости социальных ценностей и высоких потребностей обучающихся;

4. Инновационная программа развития мотивации достижения подростков, разработанный диагностический инструментарий и вся система деятельности с учетом комплекса психолого-педагогических условий современной школы активизирует процесс развития мотивационного ресурса подростков;

способствует постановке цели и ее самостоятельному достижению. Ценностная ориентация подростков на успех является фактором осознанного повышения познавательных, здоровьесберегающих качеств и преобразуется в личностное достижение, признается сообществом как значимое положительное событие в учебной деятельности ее субъектов.

Исследование проведено в три этапа: в период с 2018 по 2023 годы.

Первый этап (2018–2019 гг.) был посвящён изучению, анализу и обобщению теоретико-методологических подходов, характеристике понятий: *мотивация достижения, развитие мотивации достижения школьников*, а также концептуальных положений и научных теорий. Аналитический обзор источников и изучение отечественного и зарубежного опыта был посвящен проблемам развития мотивации достижения личности современного школьника в широком контексте. В этот период разработан научный аппарат исследования, сформулированы цель, задачи, гипотеза и конкретизированы методы исследования.

Второй этап (2019–2022 гг.) характеризуется как наиболее продуктивный. Продолжена разработка методологических основ исследования с активизацией сбора и анализа эмпирического материала, изучения особенностей взаимосвязи между уровнем мотивации достижения учащихся подросткового возраста и потребностью в условиях современных школьных организаций, где осуществлялось обновленное содержание обучение. На данном этапе охарактеризованы психолого-педагогические условия и разработана структурно-содержательная модель развития мотивации достижения школьников исследуемого возраста, составлена инновационная программа и запущена опытно-экспериментальная работа.

Третий этап (2022–2023 гг.) был посвящен анализу, обобщению и оценке эффективности хода научно-педагогической экспертизы и результатов опытно-экспериментальной работы; формулировались выводов и рекомендации.

В этот экспериментальный период для педагогов-психологов школ были разработаны методические рекомендации по развитию мотивации достижения учащихся подросткового возраста, а также рекомендации по использованию полученных экспериментальных результатов для применения в практической деятельности и проектирования образовательной среды. Проверялись положения рабочей гипотезы.

База исследования: апробация разработанных материалов организована и проведена на базе экспериментальных школ г. Шымкента. В опытно-экспериментальном исследовании приняло участие 1357 учащихся 7х и 8-х классов.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения, результаты и выводы диссертационного исследования были обсуждены на расширенном заседании кафедры педагогики

и психологии ЮКУ им. М. О. Ауэзова. Материалы диссертации нашли отражение в статьях, опубликованных в изданиях, рекомендованных комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования МНВО РК («Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая, 2023; «Вестник КазНПУ им. Абая, серия Психологические науки, 2019, 2021, 2022; «Наука и Жизнь Казахстана», 2019), в материалах международных научно-практических конференций (Самара, 2019; Барнаул, 2019; Шымкент, 2019;), в издании, индексируемом в БД SCOPUS. («Frontiers in Education», 2022). Издано учебное пособие «Психолого-педагогическая диагностика мотивации достижения современных школьников», Шымкент, 2021).

Структура диссертации определена целью и логикой исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников (147 наименований) и приложений (6 наименований). Содержание диссертации оснащено таблицами-30; графическими рисунками-27.

В первом разделе диссертации «Теоретико-методологические основы развития мотивации достижения современных школьников» раскрываются предпосылки исследуемой проблемы, дается концептуальный анализ теоретических и практических источников, основополагающих понятий «мотивация достижения», «развитие мотивации достижения современных школьников» в соответствии с условиями обновленного содержания обучения.

Во втором разделе диссертации «Психолого-педагогические условия развития мотивации достижения современных школьников» характеризуются цель и принципы внедрения программы обновленного содержания образования в школах республики, определяются психолого-педагогические условия; разрабатывается структурно-содержательная модель развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста.

В третьем разделе диссертации «Опытно-экспериментальная работа по развитию мотивации достижения учащихся подросткового возраста» разрабатывается система целенаправленной деятельности по решению задач исследования, включающая диагностический инструментарий, инновационную программу развития мотивации достижения подростков, даются рекомендации и определяются перспективы исследования.

1 ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Мотивация достижения как предмет психолого-педагогического исследования

Задача настоящего параграфа: систематизация терминологического аппарата в рамках «мотивации достижений» как исходной для построения методологии исследования по развитию мотивации достижения современных школьников.

В сложной и неоднозначной структуре личности как отображении социальной природы человека, совокупности особенностей его психики и поведения, мотивация стоит едва ли не на первом месте. Многочисленные определения понятия, исходя от латинского «*movēre*»- «*двигать*», характеризуют мотивацию как побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

В структуре личности *мотивация* занимает особое место и является основным, родовым понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека (рисунок 1). Представленная схема достаточно наглядно демонстрирует природу мотивации. Понятия «движущая сила», активность, процесс выбора, целенаправленное действие, детерминация деятельности характеризуют ее динамизм и неоднозначную роль в развитии личности.

Исследователи утверждают, что до настоящего времени не достигнуты еще теоретическая определенность и однозначность взглядов на явление мотивации. С этим можно согласиться, так как совокупный анализ литературных источников позволяет сказать, что термином «мотивация» объясняется широкий круг неоднозначно интерпретируемых явлений, таких как нужда, потребность, мотив, побуждение и др. В самом широком смысле мотивация определяет пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности, а в житейском понимании объясняет, почему живое существо предпочитает совершать одно, а не другое [5]. Мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает большинство, если не все сферы психической деятельности.

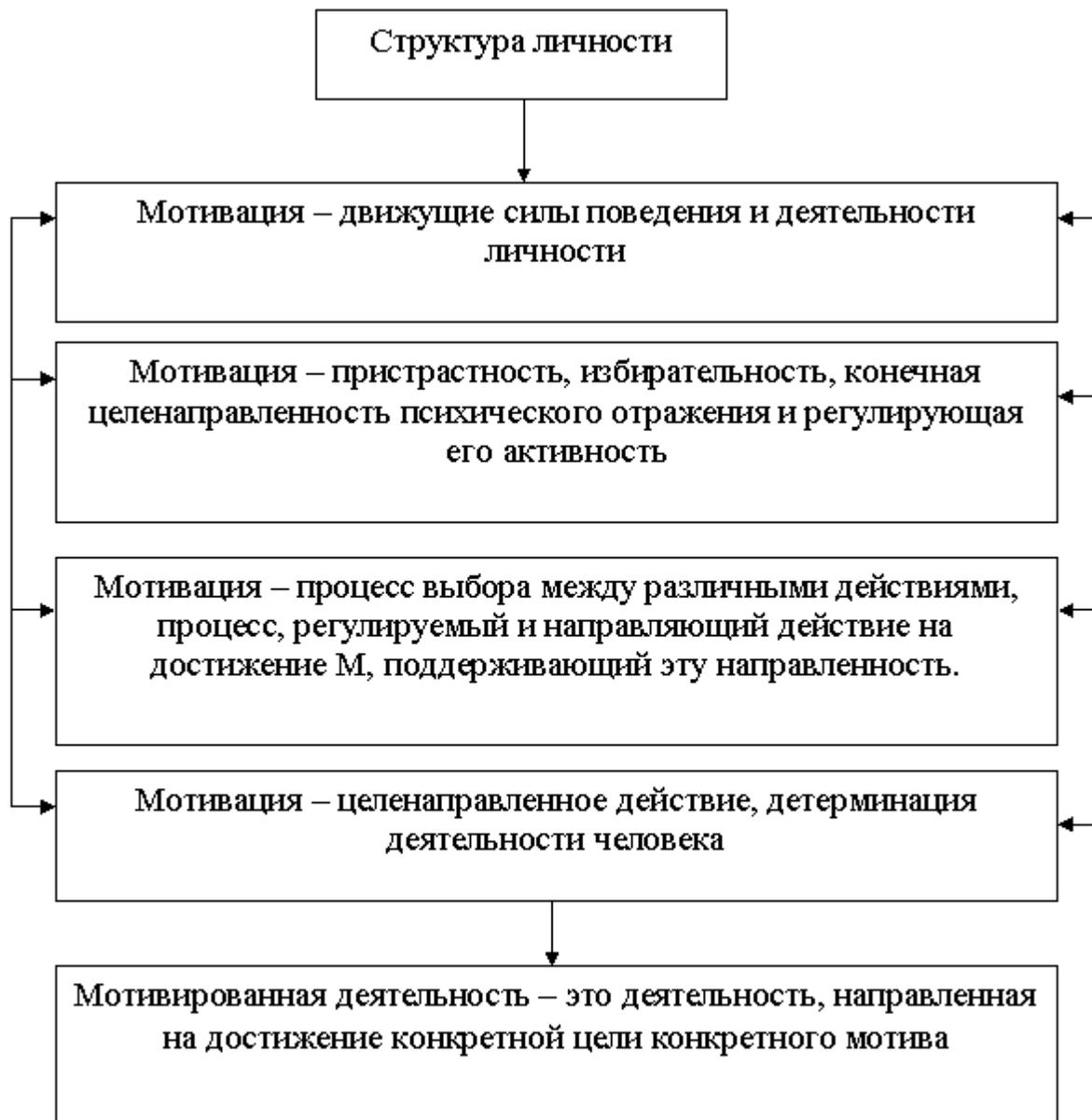


Рисунок 1- Мотивация в структуре личности

Семантически близким к мотивации является *мотив*. Наиболее емкое понимание дается А.Н. Леонтьевым: мотив - это опредмеченная потребность. Ученый в своих рассуждениях говорит о наличии в самом состоянии потребности не отраженного и не зафиксированного предмета, но способного удовлетворить эту потребность; когда такой предмет обнаруживается. Психика отражает его и образ этого предмета может стать мотивом поведения. Мотив выступает как соображение, по которому субъект должен действовать. Следовательно, мотив дает потребности определенное направление. Мы часто плохо осознаем мотивы, но хорошо обосновываем свое поведение, что получило название мотивировки

действий [6]. Мотивировка- это рациональное объяснение субъектом причин своих действий. С помощью мотивировки личность оправдывает свои действия и поступки.

В работах Д.А. Леонтьева рассматривается структура мотива, состоящая из двух подструктур: 1) мотивационное ядро – это свойства: содержательные, установочные, волевые; направленность, значимость, динамичность и эмоциональность. 2) вторая подструктура - функции: селективная, когнитивная, целемоделирующая, регуляторная и побудительная [7, с.123].

Существуют оттенки различия дефиниций *мотива и мотивации*. Если мотив – это личностное свойство человека, которое побуждает его действовать изнутри, то мотивация – совокупность факторов, причин, которые объясняют поведение человека. Существует столько различных мотивов, сколько существует разновидностей или классов отношений «индивид - среда». Мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые оценочные отношения [8]. В представленном рассуждении, где исходным является греч.звучание основного понятия (от др.-греч. *motif* -повод, побуждение), акцент ставится на материальном или идеальном предмете, достижение которого является внутренним смыслом деятельности человека. В этом случае мотивация - это психофизиологический динамический процесс, совокупность побуждающих внутренних факторов, определяющих активность человека, обуславливающих его поведение трудовых приемов до требуемых оптимальных значений.

Понятие мотивации отражает некую деятельность человека. В этом плане справедливые умозаключения исследователей свидетельствуют, что *мотивация деятельности и поступков* - это динамическое образование. Человек в течение жизни постоянно пересматривает свою мотивацию в соответствии со своими возможностями, которые диктуются как физиологическими факторами (например, оценка своего физического здоровья), так и фактором учета изменившихся социальных условий. Мотивы могут изменяться на всех фазах конкретной деятельности и отношений. Поведенческий акт нередко начинается на основе одной мотивации, а завершается на основе другой, преобразованной мотивации. Поэтому рассмотрим следующую характеристику рассматриваемого феномена, где представлены разнообразные виды мотивов:

1. По степени осознанности: мотивы могут быть неосознаваемыми и осознаваемыми.

Неосознаваемые мотивы- это мотивы, при удовлетворении которых человек не отдает себе отчета в том, что побуждает его к деятельности. К неосознаваемым мотивам относятся, прежде всего, влечения и установки.

Влечение- психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознаваемую или недостаточно осознаваемую потребность субъекта.

Установка- психическое состояние, выражающее неосознаваемую готовность к определенным действиям, с помощью которых может быть удовлетворена та или иная потребность.

Установки складываются на основе прямого опыта и могут быть как позитивными, так и негативными, то есть подразумевают то или иное действие или отказ от действия.

Осознаваемые мотивы- это мотивы, при удовлетворении которых человек отдает себе отчет в том, что побуждает его к деятельности. К ним относят желания, интересы, ценности, убеждения, идеалы, мировоззрение и т.д. Осознаваемые мотивы входят в направленность личности.

По значимости в деятельности осознаваемые мотивы делятся на мотивы-смыслы и мотивы-стимулы. Мотивы-стимулы побуждают и определяют выбор направленности деятельности и поведения человека. Мотивы-смыслы придают всей нашей деятельности личностный смысл.

Из вышеизложенной констатации следует: деятельность человека носит полимотивированный характер, при этом мотивы выполняют различную роль. Рассмотренные нами виды мотивов представляет ценность для исследования в плане расширения научного диапазона и углубления понятийного аппарата процесса мотивации достижения. В деятельности эти мотивы выстраиваются в определенную иерархию. Согласно исследованиям, низшую ступень в ней занимают мотивы-стимулы, верхнюю ступень - мотивы-смыслы.

Следующей дефиницией, значимой для формулировки обозначенных выше ключевых понятий, является *потребность*. Это очень важное понятие. Известный немецкий психолог Хайнц Хекхаузен в своем труде «*Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. Motivation and Emotion* (2003), не случайно, включает это понятие первым в ряд терминов, относящихся к *мотиву*: *потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление*. Согласно взглядам ученого, при всех незначительных различиях этих терминов имеет место динамический момент направленности действия на целеполагание, имеющие ценностный характер. Из такого объяснения Х. Хекхаузена, понятия мотив и мотивация необходимы для объяснения поведения человека и, следовательно, некоторые основные проблемы психологического исследования мотивации [9, с.47]. Опираясь на приведенные положения систему мотивов представим наглядно (рисунок 2)

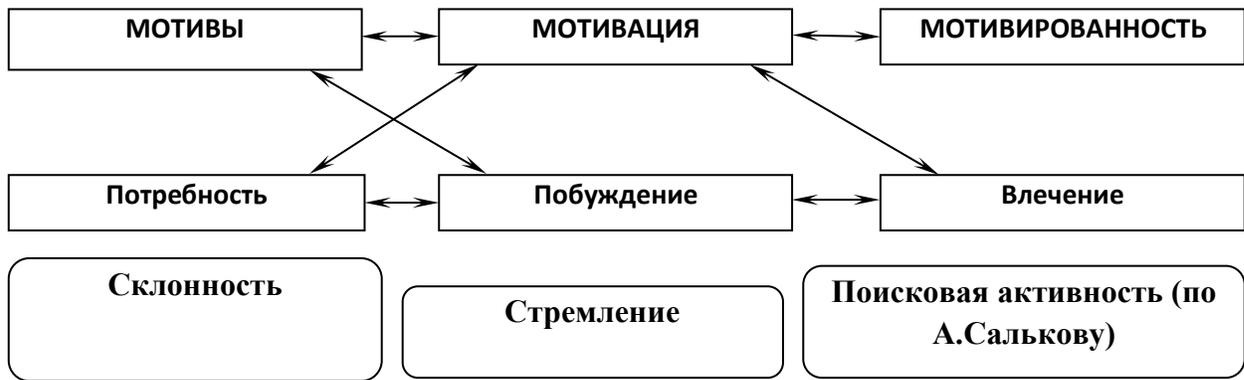


Рисунок 2 - Смыслообразующая система мотивов

Потребности человека, будучи источником его активности, лежат в основе мотивов человека и проявляются в них. Мотивы возникают, развиваются, формируются на основе потребностей. Существует множество видов потребностей. Их классифицируют по различным признакам:

1. По происхождению - делят на естественные и культурные.

Естественные (органические) потребности - это потребности, обусловленные биологической природой человека. Естественные потребности отражают зависимость человека от условий, необходимых для сохранения и поддержания жизни индивида. Органические потребности - потребности в кислороде, воде, продолжении рода, самосохранении и т.д.

Культурные (социальные) потребности - это потребности, обусловленные социальной природой человека. Они отражают его зависимость от продуктов человеческой деятельности и общения. Культурные потребности - это потребности, которые появились в результате социально-исторического развития человека: филогенеза.

Вместе с тем, необходимо заметить относительный характер деления потребностей человека на естественные и культурные, органические и социальные. Дело в том, что все естественные потребности человека в процессе исторического развития значительно изменились, преобразовались, очеловечились, а значит, и окультурились. Историческое развитие потребности выражается в том, что меняются предметы и способы их удовлетворения. Например, удовлетворение естественной потребности в защите от экстремальных температур (холода или жары) у животных выражается в наличии шерсти, у человека же удовлетворение этой потребности преобразовалось в необходимость носить одежду, то есть естественная потребность окультурилась.

2. По предмету потребности делятся на материальные и духовные.

Материальные потребности отражают зависимость человека от предметов материальной культуры. Духовные потребности выражают зависимость человека

от продуктов общественного сознания. Например, естественная по происхождению потребность по предмету может быть только материальной. Культурная по происхождению потребность может быть материальной или духовной.

В науке существуют и другие наиболее известные объяснения потребностей, составившие теорию этой проблемы. Интерес представляют иерархия потребностей Абрахама Маслоу, теория приобретенных потребностей Дэвида МакКлеланда, двухфакторная теория мотивации, ERG Алтьдерфера и др. Вероятней всего, концептуальная точка зрения мировых классиков основана на том, что иерархическое отношение мотивов чаще всего осознается людьми в ситуации конфликта мотивов. В жизни каждого человека нередко сталкиваются разные мотивы, когда требуется сделать нелегкий, но важный выбор: самосохранение или честь; убеждение или благополучие и т.д. Ограничимся этой констатацией, ибо популярные теории будут подробно рассмотрены в специальном разделе диссертации о методологических подходах к исследуемому предмету.

Обобщая вышеизложенные рассуждения о мотивах и потребностях, необходимо отметить, что для полноценного развития личности важным феноменом выступает *мотивация достижения*. Особенностью мотивации достижения является исключительная принадлежность человеку, так как предполагается самооценивание и стремление выполнять деятельность качественно. В конце 1930-х годов понятие *достижение* было впервые представлено как источник человеческих мотиваций американским философом Г. Мюрреем [10]. Предложенная им классификация предполагает более 20 мотивов и соответствующих мотивационных свойств личности. К ним относятся мотивы достижения, избегания неудачи, власти, аффилиации, отвержения, альтруизма и др. *Мотив достижения* - это устойчивое стремление личности к достижению высоких результатов в какой-либо деятельности. Для таких людей характерна высокая активность, уверенность в себе, высокая самооценка. Стремясь к успеху, они ставят более сложные задачи, в большей степени рискуют, повышают уровень своих достижений.

Заслуживает внимания то, что Г.Мюррей выделяет из мотива достижения *мотив избегания неудачи*. Главное побуждение человека - это стремление избежать неудачи. Такие люди выбирают чаще всего лёгкие задачи, т.к. боятся оказаться неудовлетворёнными. Они могут выбирать и очень трудные задачи, т.к. неудача в этом случае не воспринимается как личный неуспех, а лишь как следствие обстоятельств [10, с. 20]. Отсюда, направленностью мотивации достижения является наилучшее выполнение личностью своей работы, ориентированной на достижение результата, который можно оценить критерием успешности. Проявлением данного вида мотивации является стремление человека добиться наивысших достижений в значимой для него области.

Алгоритм дальнейшего исследования в этом аспекте, позволяет обратиться к научным трудам А.Н. Леонтьева. Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н. Леонтьева (60-е гг. XX в.), в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу наряду с мотивом власти, альтруизма, агрессивными мотивами поведения и др. следует отнести *мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи*. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающихся на особенностях других личностных черт. Например, установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач - нереалистические, завышенные или заниженные самооценки. Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человеком собой, своей деятельностью, возникающими в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постепенно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению.

Научный интерес к пониманию мотивации достижения настолько значителен, что ее толкование является предметом констатации в терминологических словарях. В большом толковом психологическом словаре А. Ребера и психологическом словаре В.П. Зинченко *мотивация достижения* определяется как «внутреннее, относительно устойчивое, стремление человека к успехам в различных видах деятельности» [11, 12]. Современный психологический словарь определяет мотивацию достижения как форму мотивационной деятельности, «потребность субъекта добиваться удач-успехов и избегать при этом неудач-бед» [13].

Обстоятельное изучение проблемы мотивации, в целом и мотивации достижения, в частности, показывает, что современные исследования в этом плане, связанные с вопросами образования и воспитания, помимо вышеназванных ученых, строятся на фундаментальных работах:

- Д. Аткинсона, Дж. Макклелланда, Ж. Нюттена, В.Э. Мильмана, М. Рейфа, В. Мейера, А. Мехрабиана, А. Маслоу, Х. Шмальта, М. Селигмана [14 - 23];

- Л.С. Выготского, Ж. Аймауытова, К.Левина, Л.И. Божовича, М.Муканова, А.П. Сейтешева; С.М. Джакупова, А.К. Марковой, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина; Т.В. Корниловой, П.Я. Гальперина, Ю.М. Орлова, В.В. Давыдова, М.Ш. Магомед-Эминова, И.А. Васильева, Н.Ц. Бадмаевой, А.Д. Андреевой [24 - 41].

В данных работах представлены теоретические и практические представления: о природе мотивации достижения, связанные с принципами

системной организации целенаправленного поведения; об особенностях влияния мотивации достижения на эффективность «достиженческой» деятельности; о составных содержательных компонентах развития мотивации достижения личности. Рассуждения в этом ракурсе уместно дополнить исследованиями Д. Маккелланда. Понимание мотивации достижения как самостоятельной единицы, которая влияет на поведение индивида, пришло с момента создания им методики измерения мотивации достижения. Это стало прорывом в психологической и педагогической науке. Позже автор доказал, что мотивация достижения является особой переменной необходимой для инициации целеустремленной активности [15, с.15].

Д. Маккелланд в своей теории мотивации утверждает, что все мотивы и потребности человека формируются и развиваются в онтогенетическом развитии и мотив достижения не формируется в зависимости от социальности, а является залогом первопричины поведения индивидуума. Он понимал под *мотивацией достижения* стремление проявить высокую степень собственных способностей и пришел к выводу: успешность развития экономики страны напрямую зависит от «национального уровня» мотивации достижения успеха [15, с.19]. Модифицированная ученым модель Дж. Аткинсона, значимыми переменными: мотивом надежда на успех и избегания неудачи, внесли научную ясность в дальнейшие исследования по мотивации достижения.

Структурная сложность предложенных идей объясняется включением в них ситуативных мотивов и неосознанных паттернов поведения человека, таких как субъективная атрибуция собственных достижений. На основе разногласий подходов Д. Маккелланда и Дж. Аткинсона к пониманию ситуации достижения отдельно взятого человека, была создана *формула результирующей мотивации достижения*, которая равна разности между первым произведением надежды на успех, субъективной вероятности успеха, субъективной побудительности успеха и вторым произведением избегания неудачи, субъективной вероятности неудачи или неуспеха, субъективного побуждения на неудачу или на неуспех. Благодаря данной формуле можно определить людей с высокой мотивацией достижения (им присуще выбор заданий среднего уровня, при ситуативной субъективной максимальной вероятности успеха, тогда как индивиду с характерной им низкой мотивацией достижения имеют тенденцию выбирать задания очень высокой планки или же очень низкого уровня, при ситуативной невозможности успеха. В двух указанных случаях для выраженности мотивации достижения имеет значение самооценка самого человека, его локус контроля и самодетерминация поведения.

В заключении к важной исторической информации дополним, что ценность исследований зарубежных ученых состояла в том, что первые психодиагностические исследования, направленные на изучение мотивации достижения, в основном, рассматривали всевозможные раздражители, но упускали собственное влияние индивида на решение конкретных задач по удовлетворению

конкретных потребностей, не рассматривая индивидуальные различия в мотивации достижения.

Справедливые утверждения мы находим у В.К. Вилюнаса. Объясняя мотивационно-значимые направления, ученый пишет, что человек не всегда готов направить всю свою энергию для достижения, порой он считает, что у него просто не хватит сил и здоровья для достиженческой активности, и чаще всего занимаясь конкретной деятельностью исключает другие возможные интересные виды деятельности. Автор заключает, что в решении человека будет ли данное предприятие удачным или не успешным, решает ни доступность и привлекательность цели, а его субъективная уверенность в возможности ее достижения, следовательно, уверенность придает силы и упорство некоторым личностям стойко идти к намеченной цели [5, с.75].

Д.И. Фельдштейн наполнил феномен мотивации достижения педагогическим пониманием, как вершину в саморазвитии личности, состоящую из: изменения мотивации человека сопровождаются через переосмысление общечеловеческих ценностей; приобретения опыта планировать свою жизнь, осознавать свои поступки через мотивационную общечеловеческую доминанту; выработку способности воспитывать силу воли, уверенности, самостоятельности в преодолении трудностей; объективно оценивать и взвешивать свои сильные и слабые стороны [42].

Интересна точка зрения Т.О. Гордеевой, в которой детерминируется мотивация достижения как деятельность, проявляющаяся в выполнении лучшего результата, к которому может быть применен критерий успешности [43].

Л.И. Божович [27, с.63] определяет мотив как волевую установку готовности человека к осознанному поступку и действию.

Значительный интерес представляют исследования Е.И. Ильина. Указывая, что мотив является намерением и замыслом в организации поведения, он предлагает авторскую схему мотивации достижения, состоящую из трех блоков:

Первый блок – потребностный (биологические и социальные потребности, долженствование).

Второй блок проходит через внутренний фильтр (интересы, склонности, уровень притязаний, самооценка, нравственный контроль, субъективный контроль).

Третий целевой блок –этап, когда наступает процесс удовлетворения потребностной достиженческой цели [33, с.32].

Таким образом, Л.И. Божович и Е.И. Ильин определяют мотивацию достижения как устойчивую характеристику личности, выражающуюся в понимании личностного смысла деятельности и потребности добиваться успехов во всех видах деятельности, превосходить существующие нормы.

А.В. Сальков [44] определяет мотивацию достижения как динамический процесс формирования мотива, в котором закладывается само стремление к

успеху или стремление к избеганию неуспеха или неудачи. Автор предлагает в схеме формирования мотива следующие этапы: а) потребность; б) поисковая активность; в) выбор цели; г) принятие решения.

В работах многих исследователей прослеживается основная мысль, что мотивация достижения всегда направлена на определенный результат деятельности. Выявление устойчивых черт поведения личности возможно при определении присутствия у нее мотива достижения.

В следующей таблице представлены взгляды отдельных отечественных и зарубежных ученых по исследуемому феномену (таблица 1).

Таблица 1 - Интерпретация смыслового контента мотивации достижения

Авторы	Определение смыслового контента мотивации
Мюррей Г.	мотивация достижения — это относительно устойчивое стремление субъекта сделать или достичь высокого и качественного уровня в конкретной деятельности
Аймауытов Ж	...сила и устремленность должны проявляться не только в большом деле, но и в ежедневных мелких делах и поступках, причем не из-за пользы, а из-за трудности и в силу привычки.
Макклелланд Д.	мотивы и потребности человека формируются и развиваются в онтогенетическом развитии и мотив достижения не формируется в зависимости от социальности, а является залогом первопричины поведения индивидуума.
Джакупов С.	...побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности.
Ребер А.	внутреннее, относительно устойчивое стремление человека к успехам в различных видах деятельности

Обобщая параграф, отметим, что мотивация достижения - одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успеха и избегать неудач. Смысловой аппарат складывается из значимых понятий и обоснованных точек зрения. по мнению отечественных и зарубежных ученых и исследователей, мотивация достижений есть сложный и динамический процесс, направленный на формирование мотива, амбивалентного по своей сути, включает как стремление к успеху, с одной стороны, так и избегание неуспеха и неудач с другой, при наличие субъективной вероятности успеха, с объяснением причин успеха или неудачи. Основное понимание мотивации достижения, как движущей силы, побуждающей к действию, придающая деятельности смысл и цель, имеющая сменяемость закономерных

направленных этапов действия, мыслится как организованная, осмысленная система естественных действий личности, ведущая ее к успеху.

1.2 Особенности онтогенетического развития мотивации достижения школьников подросткового возраста

Задача настоящего параграфа: на основе закономерностей физиологического, психологического и социального характера школьников подросткового возраста проанализировать особенности развития мотивации достижения и сформулировать авторское понимание.

Мировые тенденции развития школьного образования бросают вызов для современных педагогов и психологов решать актуальные задачи, связанные с повышением качества среднего школьного образования. Одним из таких направлений является необходимость развития мотивации достижения у школьников среднего возраста.

Ученые, занимающиеся психолого-педагогическими аспектами рассматриваемой проблемы, единодушны во мнении, что успешность организации учебно-образовательного процесса зависит, прежде всего, от знания особенностей возрастного и индивидуально личностного развития школьников и закономерностей онтогенетического развития важных личностных конструктов, в частности мотивации достижения, который необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания. Так, научные исследования, направленные на разработку «тестов достижений» показали, что невозможно развить мотивацию достижения личности, соблюдая определенную инструкцию.

Анализ основных подходов к исследованию и учет особенностей мотивации достижения в онтогенезе, приближают нас к признанию существования ряда закономерностей, которые наблюдаются в человеке уже с рождения. К тому же, знание последовательных преобразований организма от момента зачатия до окончания жизненного цикла важно в развитии любого качества человека. Так, например, наиболее интенсивное развитие мотивации достижения наблюдается в период раннего детства: самостоятельно добиваться в возрасте 2–3,5 лет эффекта в действиях без помощи взрослого; в 3,5 года появление аффективных реакций на успех или неудачу [45, 46]. Периодом интенсивного развития мотивации достижения является возраст от 9 до 11 лет. Здесь происходит становление типа атрибуции успехов и неудач, просыпается сознательное соотношение к успеху или не успеху. Происходит овладение каузальными схемами компенсации к способностям и усилиям [47, 48].

Как девочки, так и мальчики этого возраста показывают низкий уровень выраженности мотивов надежды на успех, независимо живут ли они в полных или неполных семьях, единственные дети или из многодетной семьи. Интерес вызывает точка зрения Л.И. Божовича, который отмечает, «...чтобы понять влияние среды на формирование возрастных особенностей ребенка, следует

учитывать не только те изменения, которые произошли в среде, но и те изменения, которые произошли в самом ребенке и которые обуславливают характер влияния среды на его дальнейшее психическое развитие» [27, с.152]. Подобные предположения мы находим и в других исследованиях [49-55].

В связи с основной темой исследования рассмотрим подростковый возраст.

Итак, чем характерен подростковый возраст и что мы должны знать для развития мотивации достижения у школьников в этот период? Изложим это структурно:

-современная психолого- педагогическая наука делит подростковый возраст на три периода: младший подростковый возраст (10-11лет); средний подростковый возраст (11–15 лет); старший подростковый возраст или ранняя юность (15-17 лет).

-подростковый возраст является закономерным этапом развития организма, но вместе с тем своим своеобразием и темпом он резко отличается от всех других этапов жизни человек;

-во всех отношениях подростковый возраст является одним из критических периодов онтогенеза человека; на данном этапе развития на основе биологических изменений происходят важнейшие процессы психического и интеллектуального созревания;

- в этот наиболее ответственный период развития происходит снижение уровня здоровья;

- перестройка, происходящая в центральной нервной системе подростка, лежит в основе изменений его психики, где отчетливо выступает противоречивость, нередко выявляются признаки эмоциональной неустойчивости: немотивированные колебания настроения, сочетание повышенной чувствительности, ранимости в отношении собственных переживаний, застенчивости и подчеркнутой самоуверенности.

Все перечисленные онтогенетические изменения организма, безусловно, влияют на мотивацию достижения подростков. Несложно заключить, что одни преобразования благоприятны, а другие вызывают трудность в достижении мотивации. Но несмотря на это, согласно исследованиям ученых, в подростковом онтогенезе присутствует ценностная сторона. Это предрасположенность подростков к развитию мотивации достижения успеха.

В частности, Г. Олпорт [56] утверждает, что личность — это динамическая организация психофизических систем (биологические потребности, привычки, социальные установки, чувства), которые детерминируют его характерное мышление и независимое поведение. В связи с этим, ученый гипотетически определил переход мотивационных черт в личностные черты, посредством развития, когда мотивационная функция превращается в инструментальную.

Между тем, известные нам зарубежные ученые Дж. Аткинсон, К. Мюррей, Д. Макклелланд высказали важное умозаключение, что развитие мотивов достижения заложено генетически. Впоследствии они также закрепляются

иерархично и устойчивы уже в дошкольном возрасте. Возможно, из таких соображений, ученые важное значение придавали достиженческой активности в семейном развитии, воспитанию независимости и самостоятельности подростков, обязательному подкреплению успеха и типу родительского воспитания. Более того, автор известной теории мотивации Д. Макклелланд считал, что мотив достижения является продуктом "подкрепления", полученным от родителей, образующих первое детское окружение. Несмотря на то, что в теории автора, мотив достижения развивается из "растущих ожиданий" ребенка, важное значение в формировании мотивов в онтогенезе он придавал аффективным состояниям. Эмоции (удовольствие, неудовольствие) вызывают у ребенка интенсивность негативной реакции, приводящее к аффективному состоянию. Ожидания удовольствия в связи с биологическими потребностями приобретаются онтогенетически раньше, чем ожидания социальных потребностей. Подростковые мотивы, чаще всегда эмоционально окрашенные, становятся константой [15, с.102].

Исследователи современного образования, не случайно отмечают важность продуманного структурирования образовательного процесса как процесс формирующий субъектную позицию у подростков. Среди основных особенностей личности ученика среднего возраста является появление чувства взрослости и рост уровня притязания, которые как правило, вступают в противоречие с реальной действительностью.

Благоприятным в развитии мотива достижения является и такой факт, что в характеристике детей 11–12 лет появляется желание устанавливать связь между своими собственными способностями и объективной ситуацией достижения. В этом возрасте закрепляются индивидуальные различия в мотивации достижения в ориентационной тенденции на успех и избегание неудачи. Замечено, что родители детей средних классов становятся строгими и требовательными, чем, когда их дети были в начальных классах [57, с.236].

Согласно исследованиям Д.И. Фельдштейна, в подростковом возрасте растущий человек выходит на качественно новую позицию, здесь реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества. Следовательно, от того, как закладываются на этом этапе основы социальной ориентации, зависит очень многое в становлении социальных установок человека. И именно данное обстоятельство актуализирует задачи разработки психологических основ построения системы воспитательных воздействий, направленных на формирование всесторонне развитой личности», далее: «это пространство между мирами взрослых и детей необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными потоками, моделями совершенствующегося образования, но и соответствующими конструктами, а) обеспечивающими превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога со взрослыми, и б) ставящими детство

во всей сложности его внутренних «организаций» в позицию реального субъекта такого диалога» [42, с.34].

В мотивации достижения подростка важное значение имеет образовательная среда. В этом плане Л. С. Выготский справедливо отмечал: «развитие есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

Мотивацию необходимо повышать. Наблюдение за подростками, у которых снижена мотивация не формирует правильный образ картины мира, убеждения остаются быть наивными и примитивными, задерживается само развитие самосознания, уровень понятийного категориального аппарата формируется медленно. Пониженная мотивация подростка порождает виды бессмысленной активности и деятельности развиваются ненужные хитрости, знания поверхностные, только для удовлетворительных отметок [58]. Эти же мысли высказывает М. В. Матюхина [59], в результате проведенных исследований считает, что подростки, имеющие хорошую успеваемость, поступают осознанно по отношению к учебной деятельности, их мотивационная направленность наполнена стремление повышать познавательную деятельность. Школьники, имеющие низкую успеваемость, зачастую имеют низкую мотивацию к познавательной деятельности, выражают чаще всего стремление избегать неудачи и неприятности, имеют внешний локус контроля, страх перед критическим отношением со стороны своих одноклассников.

Итак, рассмотрев характеристики, данные вышеуказанными учеными, можно предположить, что особенностями мотивации школьников среднего звена является наличие у них так называемых подростковых установок, к которым относятся: характерные для них суждения, противоречивые моральные взгляды, обладающие даже генетической устойчивостью, порой не поддающиеся педагогическому воспитанию. К примеру, педагогический эксперимент, проведенный Т.А. Матисом, где исследователь сравнивал учебно-познавательную мотивацию и академическую активность ученика, и его взаимоотношение и взаимодействие с учителем и другими учениками. Критериями эксперимента стали: выбор, способ, контроль и оценка исполнения учебного задания. Результат эксперимента интересен фиксацией увеличения мотивации к обучению и познанию. И перед экспериментатором открылась картина правильных и неправильных педагогических воздействий на ученика, оказалось, что от демократического отношения к ученику меняется даже его мотивация к учебе. Автор эксперимента делает вывод, что учителю не стоит забывать особенности возрастных изменений подростка: его высокую чувствительность, ранимость, обидчивость [60].

Педагогу необходимо направлять подростка к самостоятельному виду работ, так как она будет эмоционально развивать ученика, придавая его осознанию

новый импульс и вызывая дальнейшие устремления к ценностной достигнутой активности, к поиску личностных смыслов и самореализации.

С.Л. Кручинин [61] в своих исследованиях показывает какой психологический эффект получают подростки если их включать в социально значимые школьные дела - наблюдается качественный скачок мотивации к деятельности.

Е.Л. Григоренко [62], исследуя психологическое благополучие подростков, отмечает: «личностное развитие подростка может искажаться в силу несоответствия стремления к самостоятельности и отсутствия условий для реализации социально одобряемых форм жизнедеятельности, в которых эта самостоятельность может быть востребована». Потребность в достижении характеризуется личностной стабильностью, и мотивация достижения, определенная в восемь лет, сохраняется до 15 лет, меняется только достигнутая направленность. Данный постулат можно объяснить следующим образом: если мы замечаем, что подросток стал плохо учиться это не потому, что у него снизился познавательный интерес, это говорит о том, мотивация достижения изменила свою тенденцию в более личностно значимое и интересное направление.

Наше внимание в рамках исследуемой проблемы привлекли работы Н.В. Афанасьевой, С.С. Занюк, М. В. Кондратьевой, которые посвятили свои исследования развитию мотивации достижения через привлекательность и ценность достижения [63-65]. Исследователи пришли к выводу, что формировать мотивацию достижения у детей это неоспоримый аргумент, весь воспитательный арсенал в школе должен быть направлен на формирование мотивации достижения у школьников. В частности, Н. В. Афанасьева, считает, что необходимо создавать мотивационные модели для подражания. В моделях для подражания должны быть позиции успешных достижений, прохождения через трудности к успеху. Особенности детей с высокой мотивацией достижения отличают устремления решить поставленную задачу лучшим способом и получить желаемое удовлетворение собой, подростки не прекращают поиски самых исключительных решений самых сложных головоломок, кроссвордов вне школьной программы. Вместе с тем, исследователь отмечает, что подросткам характерен некоторый пессимизм, пренебрежение нормами и правилами поведения, желание уединиться, категоричное отношение к людям. При этом данный период отличается проявлением тяги к определенным интересам, через которые вырисовывается основная жизненная линия подростка и определяет направленность его личности. Приобретение в подростковом возрасте своих собственных кумиров и идеалов, выделяемых норм и правил паттернов поведения свидетельствует о качественном развитии личности подростков. Особо акцентируется внимание на формирование внутренней плана, который становится впоследствии основой для развития мотивации.

Исследователи подростковой мотивации отмечают, что подростки нуждаются в постоянной поддержке со стороны взрослых, чтобы убеждаться в правильности своего выбора. Если они не находят своевременной поддержки, мотивация становится неустойчивой и, следовательно, поведение также может быть неустойчивым.

Ценностным индикатором, способствующим развитию мотивации достижения учащихся подросткового возраста - является желание быть успешными. В этом плане Г. Салливан отмечает, что некоторые отличники, взрослея теряют свою содержательность, само стояние и самостоятельность, причину говорит автор нужно искать в развитии мотивации в подростковом возрасте. Если мотивация связана с положительными эмоциями это означает что человек движется в соответствии со своими внутренними убеждениями и побуждениями. Автор выводит интересное умозаключение: если человек полон негативных эмоций - раздражителен, злобен и депрессивно-грустен, значит он утратил свой путь [66].

Ранее мы акцентировали внимание на естественных природных факторах, способствующих развитию мотивации достижения подростков. Но есть и другая сторона. Необходимым фактором, направляющим мотивацию достижения личности подростка - является окружающая среда. Развитие мотивации достижения детей связаны с взаимодействующей средой в котором они живут. Наблюдения Т. Ф. Ивановой подтвердили, что высокая мотивация достижения формируется у детей преимущественно в демократических семьях, тогда как безразличие и жесткость вызывают стремление избегать неуспеха, и формируют низкую мотивацию достижения.

Э. Дэси и Р. Райн рассматривая средовые условия, утверждали, что в рамках теории автономии и самодетерминации индивиды, растущие в условиях активности и свободы выбора без строгих ограничений вырастают здоровыми и полноценными [67].

Согласно классификации А.Е. Личко, увлечения подростка бывают следующие: интеллектуально-эстетические; эгоцентрические; информативно-коммуникативные. Акцентирование нашего внимания на увлечениях школьника в подростковом периоде вызвано прежде всего убеждением, что наблюдения за увлечениями подростка помогут нам определить мотивационную составляющую их увлечений, и утверждать, что именно увлечения помогают развитию мотивации достижения у детей.

В работе О.А. Кочеуловой выделено четыре основных компонента уровня достижений учащегося. Это: академическая успеваемость; умения, необходимые в реальной жизни; творческая познавательная активность ученика; личные социальные достижения. Автор предлагает схему и факторы, которые определяют формирование уровня достижений обучающегося. Так, для оптимального уровня достижений, необходима мотивация достижения (как

личностная структура и личностный смысл субъекта), состоящая из следующих факторов: самооценка и уровень притязаний, наличный уровень достижения, стимулирование, условия деятельности, общественное значение деятельности. Также к отмеченным факторам автор подключает опыт, способности и активность обучающегося и нормативный результат деятельности. Все указанные факторы взаимосвязаны и оказывают комплексное влияние на формирование уровня достижений, наполненный в личностно значимое для учащегося достижение [68].

В.Д. Шадриков констатирует, что формирование мотивации достижений есть сложный процесс, который включает личностно-значимые качественные и количественные характеристики целей учеников [69].

Таким образом, анализ многочисленных научных исследований подтверждает актуальность исследования направленных на изучение феномена мотивации достижения. Исследования, по формированию мотивации достижения показывают, что обычно она формируется в школьном возрасте, чаще всего взрослым человеком (учителем), который больше всего находится со школьником [70].

Достижения личности реализуют цель деятельности, приводят к осознанию учащимися личностно-значимого результата. Цель к достижению формируется с позиции конкретного субъекта и если цель наполнена личностным смыслом, то полученный результат – достижение, ведет к развитию личности учащегося. Это происходит только при определенном отношении самой личности обучающегося к достижениям и в образовательном процессе, опирающийся на личностно-ориентированный подход.

В целом необходимо заметить, что наше исследование позволило обстоятельно изучить личностно-ориентированное образование, так как оно направлено на субъекта образовательного процесса [71].

Образование, ориентированное на развитие личности достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, ее сил саморазвития [72].

Это образование не занимается формированием личности, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций образовательного процесса. Он ставит перед педагогами задачи: обеспечить личностный рост, развитие субъективности обучающегося, формирование его целостной картины мира. Развивая тему мы акцентируем внимание на успешности коммуникативной активности личности.

Вопросы личностного развития школьника и его взаимосвязи с мотивацией с различных аспектов исследуют казахстанские ученые и практики: Рысбаева А.А., Нургалиева М.К., Булатбаева А.А., Есенова К.А., Рамазанова С.А., Орынбаева Л.К., Касымова Г.К., и др. Они единодушны во мнении, что внешняя мотивация способствует менее выдающимся учебным достижениям и низкому

уровню преодоления трудностей. При отсутствии мотивации или низком уровне учебной мотивации, школьник испытывает сложности в понимании смысла получаемых знаний, некомпетентность и чувство потери контроля над результатами учебной деятельности. Так, в работах А.А.Булатбаевой, К.А.Есеновой полимотивированность учебной деятельности является достоинством личностной мотивационной сферы у обучающихся и одновременно служит гарантом успешности учебного процесса [73, 74].

По мнению К.М. Мухаметжановой и Г.А.Баймадиевой именно такое стремление должно определять особенности освоения обновленной образовательной программы, в рамках которой у школьников развиваются способность и готовность к саморазвитию, формируются мотивы к обучению, зарождаются требуемые социальные компетенции, приобретаются полезные для развития общества ценностные установки. В научно-педагогическом исследовании Давлеткалиевой Е.С., Мулдашевой Б.К., учебно-познавательную мотивацию учащихся, рассматривали в контексте влияния на нее критериального оценивания. Они выявили, что использование технологии критериального оценивания в процессе обучения оказывает положительное воздействие на мотивационную сферу учащихся.

Мотив «достижения успеха» повышается, и мотивация возрастает за счет интереса к содержанию предмета. У школьников формируется положительное отношение к обучению, что сказывается на общей динамике качества образования. Фундаментальный труд А.К. Рысбаевой «Методология развития успешности деятельности как категории педагогики» раскрывает ряд существенных факторов, оказывающих влияние на мотивационную сферу деятельности школьников в образовательном процессе, которые являются важными аспектами при повышении качества образования школы и страны.

Организация ситуации успешности (ситуация успешности, по мнению А.К. Рысбаевой, это результат продуманной, подготовленной стратегии и тактики педагога, оцениваемой по конкретным критериям: достижением социально-значимых результатов, активности (творчество, волевые акты, общение), регуляции (воздействие на мотивацию внешних и внутренних раздражителей), активизации познавательной активности. Среди личностных критериев успешности автор указывает: саморазвитие, самообразование, самоактуализацию) [74, с.138].

Многие работы казахстанских исследователей связаны с формированием мотивационной готовности учащихся к успешному учению: С.С.Жумашева, С.М.Мажиденова, Б.Р.Каскатаева, Адельбаева Ж., Мусина, К. Кажимова и др. [75-77]. В частности, исследователи единодушно подтверждают, что выбор и применение стимулирующих педагогических условий, связь учебных занятий с внеучебной деятельностью, применение уроков нетрадиционных типов, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм работы,

определяется возможностью актуализации доминирующего мотива учения и одновременно возможностью смещения направленности школьника на учебную деятельность.

Исследования Танатовой А.Д. подтверждают сложность и многогранность проблемы развития у учащихся учебно-познавательной мотивации, содействующей раскрытию их внутренних резервов [78].

При изучении психологических особенностей оценивания учебных достижений школьников М.М.Байбековой было установлено, что цель процесса формирования их учебной мотивации состоит в том, чтобы, учитывая специфику всех компонентов мотивационной сферы и всех сторон умения учиться, переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учебному процессу к зрелым формам положительного отношения к учению - осознанному, ответственному.

Согласно воззрениям М.А.Кубеевой, особенности мотивации познавательной активности обучающихся определяется ростом у учеников проблем, связанных со снижением уровня мотивации и, как следствие, со снижением успеваемости, отсутствием интереса к изучению отдельных дисциплин или учебному процессу в целом, пропусками занятий, нарушениями дисциплины, неадекватностью оценивания собственных возможностей. В отдельных работах утверждается, что подобные последствия снижения учебной мотивации не соответствуют требованиям, выдвигаемым на современном этапе обществом к школе, которая должна подготовить выпускников таким образом, чтобы они оказались успешными в условиях существующей жесткой конкуренции и востребованными в будущем [79].

Таким образом, труды казахстанских ученых подводят нас к выводу, что больший акцент ставится на «успешности учения» и готовности как динамических процессов внутреннего, осознанного психолого-физиологического управления учеником собственной учебной деятельностью. Это направлено на продуктивное развитие ЗУН и интеллектуально-познавательные способности, определяют значимость «мотивационной готовности к успешному учению» как внутреннюю, осознанную, психолого-физиологическую активность учащихся в успешном овладении знаниями, умениями и навыками, развитии интеллектуально-познавательных способностей и достижении успехов в учебной деятельности.

Обобщая отечественные и зарубежные исследования теоретического практического характера нами предпринята попытка сформулировать авторское видение проблемы. Развитие мотивации достижения современных школьников, а именно учащихся подросткового возраста определяется нами как целенаправленный процесс онтогенетического развития личности в структуре общей познавательной деятельности и устремлений к достижению высоких результатов, связанных с естественной потребностью добиваться успеха.

Данное определение вытекает из аналитики в рамках поставленной задачи по изучению особенностей онтогенеза современных школьников подросткового возраста, что позволяет сделать следующие выводы:

-в онтогенетическом развитии мотивации достижения подростков нами выделены три группы особенностей: социальные (понимание личностно-развивающего значения учения, осознание социальной значимости учения); познавательные (любопытность, интерес к получению знаний, стремление к развитию познавательных способностей); личные (чувство самоуважения, подражание, стремление к высоким достижениям

- отличительной особенностью подросткового возраста является развитие мыслительных способностей и памяти, которое наиболее интенсивно происходит в среднем школьном возрасте;

- средний школьный возраст занимает особое место в целостном онтогенетическом развитии личности что связано с переходом от детства к взрослости;

-мотив достижения является основным для данного возраста, так познавательная деятельность в этот период подвергается изменениям и характеризуется значительными сдвигами в абстрактном понятийном мышлении и развитием логической памяти. Подростков уже не устраивают заучивания и хорошие оценки, они стремятся познать глубинный смысл и сущность предметов и явлений изучаемых дисциплин.

-психологическим образованием в подростковом возрасте является потребность в достижении во всех сферах деятельности. Изменение личностно значимых достижений и стремление менять себя, чтобы стать лучшим, работать над отрицательными чертами характера и развивать положительные становятся устойчивой характеристикой личности школьника подросткового возраста;

-для подростка как субъекта учебной деятельности характерна тенденция к утверждению своей позиции, субъективной исключительности, стремлению чем-то выделиться. Наличие идеалов, самооценок, усвоенных норм и правил общественного поведения свидетельствует о значительном развитии личности подростков, о формировании у них «внутреннего плана», являющегося существенным фактором мотивации и организации собственного поведения. Однако этот «внутренний план» еще не организован в целостную систему, недостаточно обобщен и устойчив;

-требования подростка к себе нуждаются в постоянной поддержке со стороны, отсюда и неустойчивость ряда мотивов, изменчивость поведения. Характерным для данного возраста является несоответствие целей возможностям, что свидетельствует о завышенном уровне притязаний и является причиной частых неудач в осуществлении задуманного.

1.3 Методологические подходы к исследованию закономерностей развития мотивации достижения современных школьников

Задача настоящего параграфа: разработать методологические позиции и концептуальные положения как предпосылки для развития мотивации достижения современных школьников

Эмпирические результаты в научных исследованиях, каким является настоящая диссертация, невозможна без разработки фундаментальных теоретических концепций. Новые концепции требуют формирования нового подхода к проблеме развития человека. В направлении нашего исследования нами выделено несколько методологических оснований, которые отражают основной предмет и структурируются следующим образом:

- *системный*: направление философии и методологии науки, специально-научного знания и социальной практики, позволяет системно исследовать личность не только в аспекте психологии, но и во связи с другими;

- *деятельностный*: означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика как средства развития достиженческой мотивации в обновленном содержании обучения;

- *комплексный*: представляет ценность в том плане, что процесс обновленного содержания обучения может способствовать достижению учащимся ценностного отношения к деятельности, мотивационной готовности, которые являются неотъемлемыми показателями профессионализма и закладываются в подростковом возрасте;

- *акмесинергетический*: осуществление комплексного подхода и восстановления целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве.

Вместе с тем, в развитии мотивации достижений школьников наличествуют и другие специфические теории:

- Теория каузальной атрибуции Б. Вайнера;
- Атрибутивная теория мотивации
- Структурно –динамическая теория
- Теория внутренней мотивации
- Теория когнитивной оценки
- ИмPLICITная теория заданности
- Теория ожидаемой ценности Дж. Аткинсона
- Теория самоэффективности А. Бандуры
- Социокогнитивная теории С.S. Dweka,
- Теория воспринимаемого контроля Б. Скиннера,

Методологию подходов и существующие теории отразим наглядно (рисунок 3)



Рисунок 3 - Методологические подходы в развитии мотивации достижения

Основой системного подхода является принцип системности, который описывает психическое развитие. В зарубежной психологии разработчиком системного подхода считается Б. Ф. Ломов [80], концепция которого основывается на ряде источников:

- 1) Философско-методологические разработки понимания принципа системности (понимание системы как органического целого, типология свойств, способ выделения планов анализа систем и т. д.) (В. П. Кузьмин);
- 2) Положение о включенности психического во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира и механизм «анализа через синтез» (С. Л. Рубинштейн);
- 3) Представления о системной организации психических процессов и функций человека (Б. Г. Ананьев);
- 4) Теория функциональной системы (П. К. Анохин) и др.

Б. Ф. Ломов настаивал на необходимости изучения психики в рамках системного подхода, то есть «рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [80, с.33].

Развивая *системный подход* к пониманию механизмов возникновения мотивационных новообразований человека и диагностировании изменений, происходящих в его мотивационной сфере, учеными К. Левиным и Х. Хекхаузеном впервые была выдвинута концепция «детерминирующей тенденции» в поведении и понятия «квазипотребности» и «уровня притязаний» [81, 82].

Мотивация достижения Х. Хекхаузена как определение генерализованного характера устремлений и потребностей человека звучит как «... стремление повышать свои способности и умения или поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными, что их выполнение может либо удался, либо не удался». Автор замечает, что связь между мотивацией и интеллектом может быть осуществлена через подкрепление полученных достижений. У высоко мотивированных испытуемых подкрепление более сильное и это стимулирует достижение более высоких интеллектуальных целей.

Следует констатировать о взаимообусловленности системного, комплексного и деятельностного подходов, так в основе каждого из них лежит принцип целостности. *Комплексный подход* как единство цели, задач и методов развития личности подразумевает многоуровневость и сложность психики, способной поддерживать себя в состоянии динамического равновесия, производить новые структуры и новые формы ее организации. В *деятельностном подходе* главное место отводится активной, самостоятельной познавательной деятельности личности, что бесспорно характеризуется ее мотивированностью. Ценность для настоящего исследования представляют концепции А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна [83], которые обстоятельно рассмотрены в предыдущем параграфе.

В современной научной литературе существуют несколько концепций созвучные теории деятельности, взаимосвязи мотивации деятельности (общения, поведения). Наиболее известна *теория каузальной атрибуции*. Под каузальной атрибуцией понимается истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение. Экспериментальные исследования каузальной атрибуции показали следующее:

- а) человек объясняет свое поведение не так, как он объясняет поведение других людей;
- б) процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам;
- в) человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные - внутренними факторами.

В последние годы стали развиваться и складываться новые научные направления – акмеология и синергетика, которые являются теоретическим основанием акмесинергетического подхода развития личности человека и его трудовой деятельности.

Акмесинергетический подход представляет научно-практический интерес, так как развитие мотивации достижений личности само по себе ценностно. Акмеологичность пронизывает всю историю человека, которая демонстрирует множество образцов в самых разнообразных видах деятельности. Научные предпосылки акмеологии были разработаны 144 году до н.э. Апполодором, представителем Александрийской школы. Акмеология рассматривала максимальное совершенство, как **вершину** в развитии деятельности, а вершина по-гречески называется *ἀκμή*. При этом под «акме» имелось в виду такое состояние индивидуума, при котором достигается высший результат его деятельности («звездный час»), а не процесс движения к этому состоянию. *Разве мотивация достижения не преследует эту же цель?*

Доказательным аргументом в понимании мотивации достижения в структуре личности через призму когнитивного и атрибутивного подходов в зарубежной психологии представлена такими серьезными теориями как теория ожидаемой ценности Дж. Аткинсона, теория каузальной атрибуции Б. Вайнера, теория самоэффективности А. Бандуры, социокогнитивной теории С.С. Двека, теория воспринимаемого контроля Б. Скиннера. Во всех представленных теориях главный объект - это индивид и его представления о собственных намерениях, возможностях и способностях. Остановимся подробнее на подходах к пониманию феномена мотивации достижения в названных теориях.

Среди современных зарубежных теорий мотивации заслуживает внимания *атрибутивная теория Б. Вайнера* [84]. В центре внимания данной теории находится сам механизм атрибуции, означающий на потребность у человека объяснять почему неудачи преследуют его, и в чем причина внезапных удач. Автор убеждает нас в том, что на мотивацию людей влияет его представления и рациональные и иррациональные убеждения. Исследователь, следуя за бихевиористами, противоречит им в определении разницы деятельности животного и человека в ответе на стимул. Автор пришел к выводу о таком отличии: у людей возможны разные поведенческие типы его объяснения. Тип объяснения, основанный на понимании временности причины прекращения, сопряжен с продолжением выполнения действий, необходимых для получения вознаграждения. Другой тип объяснения, в основе которого лежит понимание постоянства причины прекращения действия стимула, влечет прекращение выполнения.

Б. Вайнер разъясняет следующую закономерность: наличие высокой мотивация достижения человека – это вера в собственные способности человека, а ожидание неудачи и сама неудача или неуспех - это может случиться только в случае, если человек не прилагает усилия. В такой интерпретации они показали роль каузальных атрибуций индивидуума в его удачной или неудачной результативной деятельности.

В традиционном обучении наблюдается феномен, важный для наличия или отсутствия мотивации достижения, который ввел американский ученый М. Селигман (Seligman M), названный комплексом «выученной беспомощности». Исследователь объясняет отсутствие достиженческой активности через понятие «выученной беспомощности». Оно означает психологическое состояние, связанное с нарушениями в мотивации и возникающее вследствие пережитого опыта неуправляемости важных обстоятельств и событий.

В исследованиях Д. Хирото (Hiroto D.S) была показана когнитивная природа беспомощности у людей [85]. Результаты этих исследований подтвердили выводы М. Селигмана о том, что формирование выученной беспомощности связано с верой субъекта в то, что происходящее с ним не зависит от поступков.

Также при традиционной форме обучения исследователями образования замечено как образуется порочный замкнутый круг, который заключается в следующей ситуации: ученик в силу своих собственных личностных особенностей не может донести до учителя свои знания, учитель в свою очередь систематически наказывает ученика плохой оценкой и выставляет его на публичное обсуждение. В показанной ситуации мы видим, как учитель уничтожает мотивацию ученика на долгие годы, что в конечном итоге приведет к снижению его учебных достижений. Синдром выученной беспомощности всегда тормозит развитию мотивации достижения.

Своими экспериментами М. Селигман показал, что выученная беспомощность ведет к торможению эмоциональной регуляции, к неспособности действовать, отвечать на стимулы, неспособности обучаться. В ситуациях неудачи люди с высокой мотивацией достижения склонны объяснять временными факторами (недостаток усилий), а не постоянными факторами (отсутствием или недостаточностью способностей). М. Селигману мы обязаны также введением в психолого-педагогическую теорию и практику термина «*стиль объяснения*». По мнению автора, стиль объяснения должен иметь показатели:

во-первых, постоянство как тенденция у человека описывать причины происходящих с ним удачных или неудачных событий постоянными либо временными факторами;

во-вторых, показатель широты; это привычка человека постоянно объяснять связанные с ним события в обобщении или же зауживать ситуацию;

в-третьих, показатель персонализация, с помощью которого человек объясняет каузальность происходящих с ним неудачных событий через самобичевание или же обвинением других людей в своих проблемах [23, с.145].

Атрибутивная теория мотивации дает ответ только об общих закономерностях в отношении людей к собственным способностям, оставляя без ответа вопрос об индивидуальных различиях в таком отношении.

Научный интерес заслуживает *имплицитная теория интеллекта* К. Двек (Dwek C.S) и А. Бандуры (Bandura A.) [86-88], что подразумевало систему убеждений и верований субъекта относительно своих интеллектуальных возможностей. По мнению авторов, интеллект – это развитие усилий (теория приращения) и второе: интеллект – это система фиксированных заданных способностей, следовательно, они не могут быть улучшены или ухудшены (теория заданности).

Имплицитная теория заданности К. Двек (Dwek C.S. объясняется состоянием заданности ситуации, в которой основной акцент ставится не на результат, а на демонстрацию целей, чтобы получить положительную оценку, так как индивид страшится получить отрицательную оценку от окружающих своим успехам. Постановка учебных и познавательных целей в таком случае специфицируется не столько их значимостью и реалистичностью, сколько возможностью получить похвалу от окружающих [86, с.1042].

Имплицитная теория приращения, объясняется верой индивида в собственные силы и способности, которые могут быть подвержены изменениям и могут быть улучшены, порождает возможность результативной постановки различных жизненных целей и стремление к увеличению своей осведомленности. Такие люди решают задачи только если они новые, достаточно сложные и креативные.

Для нашей диссертационной работы важно понимание сути теории самоэффективности А. Бандуры [87, с.170]. В своей теории самоэффективности автор объединяет разъяснение двух феноменов: выученную беспомощность и локус контроля. При этом он обращает внимание на то, что вера в положительный эффект всегда связана с результатом, необходимым для конкретного человека, и это не является условием для развития мотивации достижения. А. Бандура в контексте собственной теории самоэффективности доказал, что основное и самое важное условие для развития мотивации достижения является вера в свои собственные силы. Эта идея уже упоминалась при обсуждении роли существующих у индивида имплицитных теорий интеллекта в формировании его мотивации. Автор под самоэффективностью подразумевает комплексное ощущение, возникающее на основе разных психических процессов. Кто есть люди с высоким уровнем самоэффективности? А. Бандура дает ответ и характеристику такому типу людей: учатся на опыте личных успехов; восхищаются достижениями других людей; убеждены в возможностях и вере в достижение; способны эмоционально и психологически и физиологически чувствовать свое собственное состояние.

Следующий источник повышения ощущения самоэффективности, состоит в убеждении человека в том, что у него есть необходимые способности для достижения. А. Бандура предполагает, что сила убеждения, тем не менее, часто ограничена статусом и авторитетом убеждающего.

В контексте нашей диссертационной работы представляет серьезный интерес изучение и понимание теории внутренней мотивации Э. Деси и Р. Райана. В систему широкомасштабной теории внутренней мотивации вошли три теории: во-первых, теория самодетерминации, раскрывающая важность контроля и регуляции в реализации потребности. Для человека важно самому быть компетентным в собственных действиях и управлять ими, самому быть причиной своего поведения, самому выбирать с кем строить отношения; теория когнитивной оценки, на взгляд авторов наиболее важная для развития внутренней мотивации».

Во-вторых, теория когнитивной оценки означает как человек размышляет о влиянии внешних факторов и это изменяет его мотивацию в срезе реализации компетентностной потребности, что означает условия внешнего окружения, могут быть для одного человека контролируемыми, для другого выступить как нужная своевременная информация, а для третьего иметь амотивирующее воздействие. Часто человек сам приписывает происходящему событию смысловое значение, далекое от истинного положения вещей, часто такое приписываемое осмысление напрямую зависит от внутренней мотивации конкретного человека. Авторы, рассуждая на предмет значимости внешнего мотивирования, к примеру, различных наград и материальных поощрений определяли их в разряд отрицательных факторов, поскольку они являются контролируемыми. Ситуация соревнования, по мнению авторов тоже относится к негативным факторам, так как имеет дедлайн и навязывание целей. К негативным факторам можно отнести и стиль обучения или воспитания, поскольку это тоже контролирующий фактор. Часто с отсутствием обратной связи.

В-третьих, это теория интринсивной мотивации или собственно внутренней мотивации, для которой выделены признаки: чувство собственного достоинства и собственного выбора, ощущение радости и удовлетворения в процессе достиженческой деятельности, дающая позитивную взаимосвязь с получаемым достижением, но и отрицательную связанную с тревожностью.

Следует заметить, известному нам необычными идеями Дж. Аткинсону принадлежит теория ожидаемой ценности [14, с.17]. Предлагая модель выбора риска, он считает, что у личности, которая обладает высоким или достаточным уровнем мотивации достижения всегда есть желание получать моральную удовлетворенность за свои достижения, преисполнятся гордости за свои труды, успехи и достижения. Автору принадлежит изобретенная им формула и теория паттернов поведения человека, стремящегося к успеху и справедливому достижению. Автор утверждает, что сила стремления к успеху (Т), всегда равна комбинации из трех основных переменных — это сама величина МД (мотивация достижения), объективная вероятность успеха (Р), и конечно же субъективная вероятность успеха (I). Теория паттернов поведения успешного человека,

созданного Дж. Аткинсоном объясняет также причину наличия у людей одновременного присутствия мотива достижения и мотива избегания неудачи, этим считает автор можно объяснить и когнитивную конфликтность самой личности в той или иной ситуации достиженческого выбора.

В числе зарубежных подходов, объясняющих суть мотивации достижения личности, существует определенная точка зрения Х. Хекхаузена. Классическими когнитивными предикторами для развития мотивации достижения, предложенные Х. Хекхаузеном являются:

1. Когнитивные предикторы соответствия с лучшим стандартом качества.
2. Когнитивные предикторы модели выбора риска и ее теоретико-атрибутивной модификации.
3. Когнитивные предикторы формирования типа атрибутирования, и как следствие ее аффективные воздействия.
4. Когнитивные предикторы индивидуально-типологических отличий мотивов.

Вслед за Х. Хекхаузеном Х.Д. Шмальт обозначает мотив достижения как теоретический конструкт, когда преломляется доминантные личностные черты в определенно обозначенной ситуации. Автор объясняет тенденцию «избегания неуспеха» с точки зрения неоднородности, утверждая, что такая тенденция несет в себе следующие составляющие: надежда на успех (НУ), боязнь неудачи (вдруг я не способен, ситуация мне мешает) - БН-1, вторая тенденция - боязнь социальных последствий неудачи (страх перед родителями на неуспех, потеря авторитета перед другими) - БН-2.

Контент-анализ и факторный контент-анализ нарративов детей 9-11 лет по Х.Д. Шмальту показывает нам влияние трех независимых факторов в структуре мотивации достижения учащихся: успех отождествляли с талантом и способностями и усилиям, и труду. Неудачу списывали на недостаточность приложенных усилий в случае, а у мотивированных на неудачу - на недостаток способностей. Автор в результате проведенных исследований мотивации достижения у детей, приходит к такому же выводу, как и вышеуказанные авторы, что мотивированные на успех предпочитают выбирать субъективно задания средней сложности и уверены на удачу и успех, а дети с низкой мотивацией выбирают сложные задания, и отличаются высокой тревожностью и внешним локусом контроля [22, с.152].

На наш взгляд, приписывание и объяснение успеха или неуспеха у детей и их мотивация достижения обнаруживают влияние целого каскада причин и факторов, которые формируются в процессе учебной деятельности и, следовательно, зависят от создавшегося типа образовательной среды, где подросток обучается и воспитывается.

Следуя взглядам Х. Хекхаузена, Д.В.Ушаков убеждает проводить исследования взаимосвязи мотивации достижения и интеллекта внутри выборов,

гомогенных по социальному происхождению [89, 90]. Разрабатывая структурно-динамическую теорию интеллекта, он рассматривает мотивацию достижения как «...наиболее подходящего кандидата на роль строгого, но справедливого наставника способностей», а также отмечает: если люди намерены совершенствовать свои умственные способности, им необходимо разобраться со своей мотивационной направленностью на достижение [90, с.165].

По В. Н. Дружинину [91] мотивация достижения существенно влияет на результаты тестирования интеллекта, взаимодействуя с условиями тестирования. Автор говорит о влиянии мотивации достижения не только на способности учащихся, сколько на параметры достижения и при этом высокая мотивация достижений способствует повышению интеллектуальных способностей.

Общий закон Йеркса-Додсона показывает величину мотивационной деятельности, где важный фактор успеха - интеллектуальной деятельности –это определенно выбранный тип мотивации.

Таким образом, анализ теорий мотиваций достижения свидетельствует, что мотивация достижения подвергается развитию в течение всей жизни человека. Ее взлеты и падения могут зависеть только от человека, от социально-экономических условий, от воспитания и от обучения. Следовательно, ценность достижения, ситуации достижения, возникающие в процессе школьного обучения, выступают как личностный показатель процесса самоопределения и предполагают успешность школьника в реализации своих достиженческих способностей.

Рассмотрим некоторые точки зрения российских ученых и исследователей. В частности, интересный научный подход предлагает Ю. М. Орлов. По мнению автора внутренняя мотивация всегда включает только познавательную и достиженческую мотивации. В рассуждениях автора мы обнаруживаем подход к мотивации достижения, как к процессу, связанного с результатом деятельности.

Изучая литературные источники по исследованиям, посвященным изучению поведения, направленного на достижение, мы выясняем, что исследования мотивации достижения в этом направлении в учебной деятельности немногочисленны. Противоречия находим в корреляционных исследованиях зарубежных авторов, когда соотносится мотивация достижения с когнитивными психическими функциями, такими как внимание, память и мышление [92-94] к школьной и детской деятельности, к примеру, таких как игровая деятельность, социализация и коммуникация [95-99].

Особое внимание привлекает малочисленность исследований по развитию мотивации достижения школьников в контексте изменения образовательной среды и образовательной среды, когда на первый план выступают потребности и активность достижения школьников, которая выражается в самосознании, самочувствии.

О. П. Елисеев [100] выделял, что процесс самообразования человека может определяться мотивацией отношения и мотивацией достижения. Автор отметил, что переживание ситуаций достижения для подростка важно и значимо, так как он является единственным положительным опытом для повышения значимой и адекватной самооценки.

Б.А. Сосновский [101] определяет потребность достижения, как стремление доказать самому себе, улучшить свою деятельность, сделать ее продуктивной, перспективной и успешной, расширить общий кругозор и доступ к новой информации, склонностью к постоянному самосовершенствованию и развитию своих профессиональных навыков.

Наличие и развитие мотивации достижения у школьников является позитивным фактором деятельности учебной деятельности, при котором снижается выраженная тревожность и улучшаются академические показатели учебной деятельности. Мотивация достижения для школьников - это некая внутренняя пружина для улучшения собственной познавательной и соответственно учебной деятельности [101, с.23].

В школьном возрасте на успеваемость могут влиять родители, учителя и сверстники. Степень влияния с этих трех сторон остается спорным вопросом на сегодняшний день. Родители и учителя должны помнить о важности автономии в процессе обучения, то есть о предоставлении ученику возможности самому выбирать необходимую траекторию учебно-познавательных действий. Макарычева И. Н рассматривая влияние различных факторов на повышение мотивации учащихся пишет: «Сверстники могут проявлять социальную заботу и академическую поддержку, что может способствовать повышению успеваемости. Но, зачастую, влияние ровесников не нацелено на повышение успеваемости подростков» [102, с.113] Весомое влияние на успеваемость подростков оказывает взаимодействие школы и семьи при создании необходимой для учебы атмосферы. Поэтому очень важна вовлеченность родителей подростка в его школьную жизнь.

Под мотивацией подразумевается ожидание успеха, постановка целей и будущие стремления. Выявлены двунаправленные отношения между общим благополучием личности, ее мотивациями и уровнем академических достижений в случае подростков. Преодоление своих ограничений и повышение успеваемости стабильно повышает чувство благополучие и удовлетворенность в других сферах [103].

Для того, чтобы сделать изучение науки более интересным и лёгким для понимания, необходимо развивать у обучающихся любопытство, творческие способности, критическое мышление и навыки решения проблем. Это достигается благодаря образовательным подходам на основе активного проблемного обучения.

Основными компетенциями, которые должны формироваться в процессе современного научного обучения, названы креативность - умение разрабатывать принципиально новые решения проблем;

- критическое мышление - способность воспринимать, интерпретировать и адекватно оценивать новую информацию;

- решение проблем - способность принимать решения и реализовывать лучшие из них;

- продуктивность - способность работать более эффективно благодаря применению навыков более высокого уровня.

При этом, отмечается недостаточность изучения инновационной деятельности в контексте научного обучения, что обуславливает необходимость разработки преподавателями таких научных курсов, которые бы оказывали значительное мотивационное воздействие на обучающихся (Высказывается предположение, что повышение мотивации к занятиям наукой способствует более творческому решению возникающих проблем окружающего мира утверждают, что интерес к занятиям наукой следует формировать с дошкольного возраста путём развития соответствующих навыков на фоне положительных мотиваций. Предложена динамическая модель эффективности образования (DMEE), направленная на улучшение успеваемости отстающих учеников за счёт методов преподавания.

Формирование эффективных образовательных практик должно быть основано на объединении знания из различных областей - биологических и нейробиологических, психологии, педагогики; направлено на обеспечение здорового развития и стремление к непрерывному мотивированному обучению, открытию новых видов мышления и деятельности. Именно с этой целью нами рассмотрен акмеосинергитический подход в развитии личности. Следующий постулат –это обеспечение оптимального роста компетентности, уверенности и мотивации в процессе обучения, что достигается благодаря дифференцированному подходу и поддержке, микросоциальному окружению, индивидуальным потребностям. Доказано, что введение элементов творческой педагогики позитивно влияет на творчество учащихся, поэтому необходимо включение её методов и инструментов в учебный процесс на академическом уровне [104-106]. Все это дает нам основание перейти к следующему этапу и разделу диссертационного исследования по развитию мотивационных достижений современных школьников.

2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Обновленное содержание обучения как фактор мотивационного развития субъектов в системе школьного управления

Задача настоящего параграфа: на основе характеристики тенденций развития современного образования и обновленного содержания обучения раскрыть развивающий потенциал программы как важное условие для мотивации достижения подростков в системе школы

В Национальном проекте "Качественное образование «Образованная нация», одним из приоритетных направлений является развитие мотивации достижения современных школьников, обусловленная социальным заказом на высокомотивированную на достижения личность. Такие же задачи поставлены во всех государственных документах, направленных на воспитание, развитие и обучение. Рельефней заявляет исследуемая проблема в связи с трансформацией практических всех сфер жизнедеятельности человека. В этом плане справедливо заключает Марк Пренски, «меня искренне удивляет, что в процессе бурных обсуждений об упадке современного образования мы игнорируем самую важную, фундаментальную, причину. Наши обучающиеся стали совсем другими. Сегодняшние обучающиеся больше не те школьники, для обучения которых была создана наша система образования. Произошло уникальное событие, которое изменило ситуацию настолько принципиально, что возврата уже нет. Этим событием стало изобретение и стремительное распространение цифровых технологий в XXI веке».

В период трансформационных изменений в общество «приходит» программа обновленного содержания обучения. И несмотря на критику отдельных ее сторон, программа выполняет свою миссию преобразования общеобразовательной школы. Была создана концепция обновленного содержания обучения, методическая обеспеченность, подготовлены педагоги,

Основная идея обновления современной школы - это раскрытие возможностей и способностей каждого школьника, тем самым, развивая мотивацию к обучению и преобразовывая сам образовательный процесс, его эффективность.

Вместе с тем, внедрение всего нового непосредственно сталкивается с определенными трудностями, новшества воспринимаются по-разному: кто-то видит в этом прогрессивные черты, а кто-то опасается за будущее «неграмотное поколение». Конечно, как и во всех сферах, для полного оценивания новой системы образования требуется время. На сегодняшний день это тема является актуальной в системе образования. Принимая во внимание то, что мир сейчас живет в период VUCA («volatility, uncertainty, complexity, ambiguity») (неоднозначности, нестабильности, сложности и неясности), быть

функционально грамотными, мотивированным на успешность для школьников очень важно. По справедливой оценке эксперта в образовании, директора департамента по образованию и навыкам ОЭСР, Андреас Шляйхера: «Школам необходимо подготовить учащихся к рабочим местам, которых еще не существует, использованию технологий, которых еще не создали и решению проблем, которых мы не можем представить сегодня».

С целью изучения мнения учителей о том, насколько они хорошо понимают связь между обновленным содержанием образования и развитием навыков, необходимых для их успешной адаптации в будущем, в 2020-2021 гг. проводилось анкетирование среди учителей общеобразовательных школ Казахстана. В исследовании приняли участие учителя г. Нур-Султана, Актюбинской, Туркестанской, Карагандинской областей. Примечательно, что больше 40% учителей ответили, что знакомы с международными исследованиями (PISA, TIMSS) и знают, какие навыки и компетенции оцениваются в рамках данных исследований. В то же время значительная часть респондентов отметила, что задания PISA и к примеру, ЕНТ мало связаны друг с другом, лишь малая часть опрошенных утверждает, что между ними существует связь. 74% учителей отметили, что между рациональным выбором форм, способов, средств организации и содержанием ОСО существует некоторая рассогласованность, в результате которого учащиеся сталкиваются с различными трудностями. Неопределенность наблюдается и в том, что:

1. Учителя продолжают использовать традиционные методы преподавания, которые соответствуют требованиям прежнего стандарта среднего образования;
2. Недостаточный уровень подготовки учителей по обновлению содержания образования;
3. Отставание в пересмотре программ подготовки педагогических кадров от графика внедрения обновленного содержания образования;
4. Привязанность к старым взглядам, опыту, мнениям наблюдается в публикациях отдельных педагогических работников, родителей, общественности, что влияет на формирование неверного мнения.

Анализ образовательных программ педагогических специальностей вузов также показал, что:

- наименование отдельных модулей не отражает обновленного содержания среднего образования;
- ожидаемые результаты обучения не соотносимы с содержанием модуля или дисциплины;
- в результатах обучения отсутствует наличие знаний концепции обновления, новой системы оценивания;
- ожидаемые результаты обучения не отражают практические умения и навыки будущих педагогов, а также их личностные и профессиональные

компетенции, т.е. не соответствуют дескрипторам профессионального стандарта «Педагог»;

-одни и те же ожидаемые результаты обучения прописаны для всех специальностей без учета их специфики;

- отсутствует единый подход при формировании модулей образовательных программ с учетом обновленного содержания среднего образования;

- не внедряются интегрированные и инновационные программы, дисциплины.

Безусловно, сейчас ситуация изменилась, озвученные недостатки постепенно исправляются, хотя создавали барьер при внедрении программы и были сдерживающим фактором эффективного развития личности современного школьника, его достиженческой мотивации как в обучении, так и в социализации в целом.

По мнению экспертов, должно измениться совершенно фундаментально, чтобы соответствовать новым способам преподавания и обучения. На следующем графике наглядно представлен план поэтапного внедрения обновлённого содержания среднего образования (рисунок 4)

График внедрения обновленного содержания среднего образования

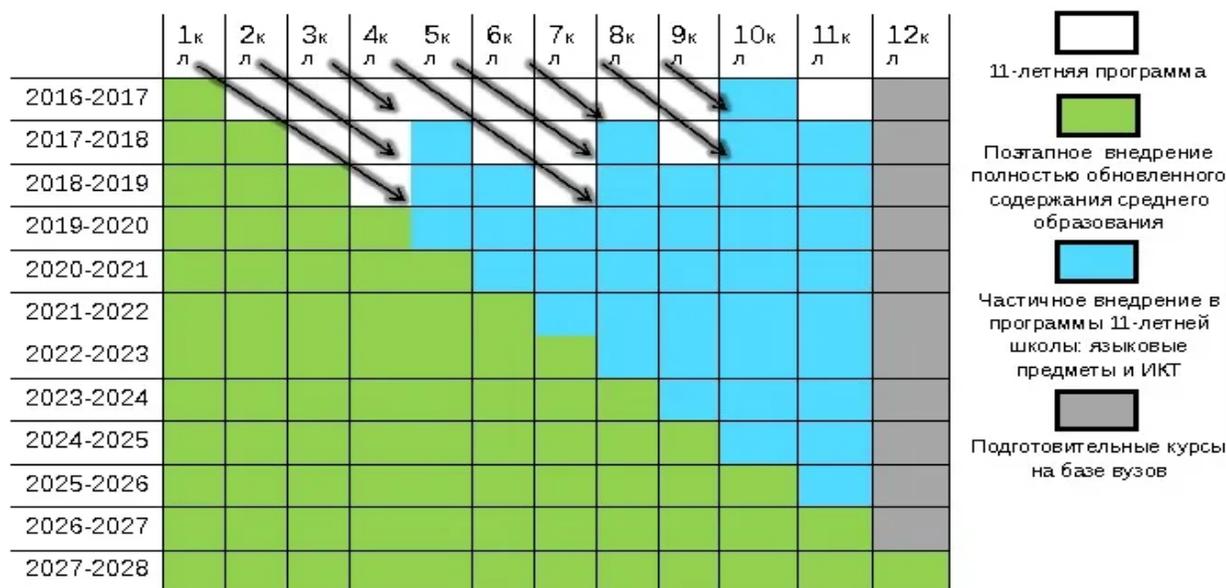


Рисунок 4 - График внедрения обновленного содержания среднего образования

Внедрение обновленного содержания образования (ОСО) без сомнения уникальный процесс. Образование, дающее расширение экологии детства, образование, нацеленное на приобретение себя и возможности стать личностью – таковы приоритеты программы. По мнению казахстанских исследователей образования ОСО – это система педагогических условий и психологического сопровождения, которые воссоздают полигон возможностей для имплементации скрытых возможностей, интересов и способностей школьников. ОСО – это площадка для формирования и дальнейшего развития проявляющихся талантов, способностей и личностных характеристик учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и особенностями возрастной социализации [107-110].

В соответствии с положением обновленных школьных программ педагоги делают анализ, знакомятся с дидактическими правилами, определяют психологические цели и педагогические приемы в построения новой образовательной среды. Как известно, наполненный и логически выстроенный образовательный процесс выступает объектом возможностей правильного обучения и условий для саморазвития и самореализации школьников, основанная на мотивационной составляющей через креативную и творческую деятельность. Б. Блум [111,112]. по результатам своих наблюдений пришел к выводу, что поначалу к успешной деятельности ведет уверенность, решительность, темперамент и драйв, а не способности и присущий ребенку талант от природы. Приручение к успехам начинается с момента, когда родители ведут своих детей на различные секции и занятия балетом, танцами, гимнастикой и другими видами развивающей деятельности, которые ведут к успеху. Если сначала дети идут по принуждению в какой-то момент у них появляется желание показать мастерство. И, если родители вовремя заметят тягу ребенка заниматься дальше, они рекомендуют более профессионального мастера или тренера. Автор приводит такие примеры, с целью показать, как можно воспитать талант через увлеченность, которая ведет к успеху. Как утверждает автор, через успех, можно воспитать усилия, терпение и волю к победе [112, с.193].

Еще одним достоинством программы обновления в развитии мотивации школьников является, на наш взгляд то, что формируется образовательная среда, где ребенку могут предложить большой выбор и адекватные возможности для креативной и творческой деятельности. В условиях обновленного образовательного процесса создается платформа подготовки для школьников, где они могут активно социализироваться и могут примеривать на себя различные виды деятельности по интересам и по своим возможностям и способностям.

Следующая отличительная черта обновленного содержания обучения от традиционного – это отсутствие жестких стандартов. Педагоги в новых условиях изменяют виды деятельности, преобразовывая цель обучения в способы развития

мотивационных, когнитивных, познавательных и ценностных способностей. Новая образовательная среда - это развивающая среда, нацеленная на выявление потенциально заложенных задатков и природных способностей в творчество и креатив. В этом направлении весьма ценны умозаключения многих исследований педагогических, психологических и социальных наук, которыми констатируется, что спонтанно накопленный опыт детей в процессе обучения и творческой деятельности переходит в социально значимую сущность образования. Изменения методов, технологий, подходов в образовательных системах всегда были предметом пристального внимания ученых психолого-педагогического направления.

Известные педагогические новаторские системы обучения это: теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и теория развивающего обучения В. В. Давыдова, дидактическая система Л. В. Занкова, технологии проблемного и исследовательского обучения Дж. Брунера, во всех указанных теориях особенно подчеркивается роль мотивации школьников в учебной деятельности, а познавательную мотивацию ученые-исследователи называют главной особенностью. Как говорил П. Я. Гальперин: «правда, влияние мотивации – вещь деликатная, легко не обнаруживается, но, в конце концов, дающая о себе знать самым роковым образом» [35, с.195-196]. «самое главное заключается в том, что мы можем совсем не учитывать мотивацию, но она все-таки имеется и определяет степень успешности обучения» [35, с.197]. Архиважная мысль автора о камне как аллегория о мотивации как о бесценной для школьного образовательного процесса: «... камень, которым пренебрегли строители, должен встать во главу угла» [35, с.196].

Обновленное содержание обучения предопределяет мотивационную готовность учащихся к получению новых знаний, который зарождается в коммуникации с другими сверстниками. Эмоционально окрашенный процесс обучения привлекает даже самых скептически настроенных учеников, побуждает активизировать рефлексию школьника на свои достижения и успехи и неудачи.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности - является ее мотивации. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности [113].

Научные работы в этом аспекте, в частности по мотивации достижения Ш. Р. Хисамбиева свидетельствуют, что через мотивацию можно увидеть стратегию и паттерны поведения школьника. Если выражена тенденция мотивации к успеху одна стратегия поведения, если развита тенденция избегания неуспеха и неудачи - другая стратегия поведения. Автор подтверждает ранее озвученные классиками мотивации утверждения, что мотивированные на успех определяют свой успех своими талантами и способностями и также работоспособностью, а

низкомотивированные считают, что результатом их неуспешной деятельности является недостаток таланта и способностей [114].

Важный способ репрезентации личностных направлений может стать определенный способ социального взаимодействия. На самом деле разнообразие и состав школьников предполагает возможность вариативности предлагаемых образовательных программ, где генеральным и очень важным фактором для построения развивающей образовательной среды необходимо реализовывать диагностику мотивационной направленности и мотивационной сферы школьника. Мониторинг мотивации достижения — это достаточно достоверный инструментальный, позволяющий получить достоверный банк данных о мотивационной направленности школьника. Затем сопоставив полученные данные, которые будут независимыми от профиля предметного выбора ученика, его гендерной принадлежности [115,116].

Многие казахстанские педагоги называют обновленное содержание образования форвардной зоной. Объясняя такое определение, педагоги предполагают апробирование новых образовательных технологий, которые сделают образовательный процесс эффективно вариативным. В этом ракурсе А.Г. Асмолов [117] логично обосновывает переход на вариативное образование и понимает его как процесс, направленный на расширение возможностей компетентностного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности, которая ориентирует личность школьника даже в ситуациях неопределенности.

В.А. Ясвин [118] анализирует типологию образовательной среды, с помощью методики векторного моделирования образовательной среды, автором которой он сам и является. Векторное моделирование — это построение такой структуры, где присутствуют *ось: свобода - зависимость* и *ось: активность-пассивность*. Вначале такого построения задается комплекс диагностических вопросов, из которых вопросы выявления свободы выбора для учащихся. Другие специфичные вопросы направлены на выяснение наличия основ для развития активной деятельности ребенка. Образуется шкала - «активность», «пассивность» и «свобода». По полученному графику можно судить о типе образовательной среды и как она может мотивировать школьников. Образовательную среду характеризуют следующие виды деятельности игровая, учебная, коммуникативная.

На основании векторного моделирования в нашей диссертационной работе даны результаты проведенного исследования образовательных сред в условиях обновленного содержания образовательных школьных программ. Дополнением к полученным шкалам предлагается учитывать тот тип образовательной среды, при которой создаются эффективные психолого- педагогические условия для развития мотивации достижения школьников. Нами предполагалось

диагностировать и предложить модель эталонной образовательной среды, которая станет адекватной для проявления мотивации достижения школьников.

При обновлении содержания системы образования происходят коренные изменения в отношении и учебной мотивации и мотивации достижения. Основа для развития внутренней мотивации деятельности и мотивации достижения уже находится в содержании обновленных образовательных программ, которое рекомендуется сделать полным и обобщенным, создав правильные психолого-педагогические условия.

В исторической ретроспективе об идеях изменения систем обучения необходимо сказать, современные исследователи в области обновленного образования обращаются к авторским теориям В. В. Давыдова (развивающая теория) и Д.Б. Эльконина через призму компетентного подхода, где основное внимание предлагается обратить проблемам мотивации достижения и придать им значимо большее внимание. Авторы акцентируют внимание на том, что классики педагогики предлагали отразить мотивацию учебной деятельности, но были не услышаны в свое время. Сегодня, мы можем восстановить педагогическую справедливость по отношению к превосходству мотивации достижения через компетентный подход в условиях обновленного содержания образовательных программ. В дидактическом обновлении содержания образования мы полагаем, что должно наряду с обновленным предметным содержанием присутствовать психолого-педагогическое, направленное на развитие мотивации достижения личности школьников. Актуально развитие критического мышления и развитие познавательной мотивации в целом.

Практика показывает, обновленная система обучения позволяет выйти за рамки традиционности. Это также важно для развития мотивации школьников. Международные исследования PISA, TIMSS показали, что казахстанские школьники лучше выполняли задания репродуктивного характера, а когда им давались задания из практических и жизненных ситуаций, содержание которых передавалось им в необычной и нестандартной форме школьники из Казахстана терялись и путались в ответах. Такие результаты заставляют задуматься наших педагогов! Свидетельствуют, что настала необходимость изменить и обновить характер учебного процесса в казахстанских школах и способы деятельности учащихся перевести их на рельсы повышения мотивации, креативности и творчества. Г.А. Цукерман [119,120], исследуя успешные решения тестов PISA подростками, которые обучались по системе развивающего обучения оказались сильнее и успешнее чем подростки, которые учились в сильных массовых школах по традиционной системе образования.

Ценностным дидактическим моментом обновленного обучения является то, что программы критериального оценивания базируются на спиральной когнитивной теории Д. Брунера, которая предполагает более углубленное

изучение учебного материала по мере его усложнения. Отличительными особенностями ОСО являются: принцип спиральности; акцент на формирование мыслительных навыков учащихся; развитие межпредметных связей. Проблемам, возникающим в процессе учебной деятельности посвящены большое количество исследований ученых, взгляды, которых, в целом на мотивацию, мотивы обучения и на мотивацию достижения в частности, порой противоречивы, но едины в общем понимании, что мотивация обучения и мотивация достижения - это ведущие и необходимые элементы учебной деятельности.

Сегодня проблема мотивации достижения становятся особенно актуальной для школ Казахстана, в условиях, когда устанавливается запрос на выпускников, проявляющих способности быстро и легко достигать целей любого уровня сложности, решая нестандартные творческие задачи, выполняя их, работать эффективно и ответственно. Говоря языком психологии, речь идет о запросе выпускников с высоким уровнем мотивации достижения [121].

Следует отметить, что мотивация учащихся в условиях обновленной программы дает положительные результаты. Обратимся к созвучному опыту. Не случайно финские ученые рассматривают мотивацию к обучению, основанную на контент-категориях Розенфельда. Авторская разработка мотивационных типов учеников 7–9 классов характеризует первый тип как учеников с хорошей успеваемостью и высоким чувством долга, к второму типу были отнесены дети с которыми только посещали школу, не пропускали занятия, к третьему типу подошли ученики зависимые от авторитетного влияния без личной ответственности, к четвертому типу были отнесены дети с высоким устремлением к достижениям, высоким чувством долга и высокой ответственности, к пятому типу отнесены дети, с боязнью неудачи, но с высоким чувством долга и ответственности.

Согласно задаче параграфа, найти ответ на один из важных вопросов: сможет ли образовательная среда при ОСО стать той средой, которая усилит, сформирует и разовьет мотивацию достижения учащихся? В рамках обновленного содержания образования происходит качественный переход с позиции традиционного учителя на позицию педагога-исследователя и экспериментатора. Новый подход в образовании позволяет учитывать интересы, потребности и возможности субъектов образовательного процесса, делает образовательный процесс гибким. В условиях реализации ОСО педагог ставит перед собой задачу сформировать образовательную среду, где возможны будут реализация всех возможных учебных достижений учащихся, желания сознательного познания, саморазвития и самоизменения и рефлексии.

Современная казахстанская школа нацелена на повышение учебной осознанной мотивации, чтобы пришло понимание того, как учиться через ОСО: Это спиральная модель обучения, применение моделирования и анализа жизненных ситуаций, использование активных и интерактивных методик,

проектная деятельность; продумана межпредметная интеграция, ожидаемые результаты по каждой цели образовательной программы. Центральное внимание в ОСО уделяется навыкам, креативности, творчеству, критическому мышлению, исследовательской компетентности, новым образовательным технологиям, коммуникативным технологиям, групповой и индивидуальной работе. Создание системы обновленного обучения, ориентированного на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся.

Обновленное содержание образования многие педагоги называют более личностным. ОСО- это средство дифференциации и индивидуализации обучения, где учтены все интересы, склонности и способности учащихся; ОСО реализует личностно-ориентированный учебный процесс, основанный на отслеживании и оценке не только ЗУН (знания, умения и навыки), а определение уровня сформированности интеллектуального развития личности школьника, индивидуальности, самореализации и самоактуализации и умению выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Весьма важным показателем развивающей мотивации является то, что методы обучения в ОСО направлены на исследовательскую активность учащихся. Школьник - это креативный исследователь. Педагог активно содействует генезу творческой и креативной инициативы школьников. В процессе построения ОСО в школе, ориентированного на достижения обучающихся, их успешность предполагает диагностику личностных структур, индивидуальных психологических особенностей, определение и выделение основного ценностного потенциала субъективного опыта, наполнение достижений в учебной деятельности личностным смыслом.

В обновленном содержании обучения при понимании и учете личностной структуры обучающихся создается возможность осуществить интенсивное развитие психики, познавательных процессов, личностных качеств и характеристик. Развитие мотивации личности обучающегося осуществляется через преобразование его субъективного опыта, содержание которого характеризуется следующими составными частями: когнитивным – это знания, представления и понятия; операциональным – это операции и приемы; ценностным содержанием; креативным – творческим содержанием.

Особый акцент в условиях ОСО ставится на осуществлении обратной связи, идущая от учащихся в процессе оценивания, она сигнализирует об прогрессивных достижениях учащихся или же о недостаточном усвоении учебного материала. Это методически правильный критерий для успешного развития мотивации школьников к процессу образования. Такая обратная связь помогает педагогу планировать будущие занятия, усовершенствовать методы и приемы, которые облегчат восприятие учебного материала, дают возможность учителю увидеть слабые и сильные стороны учащихся. Созидательным является то, что учитель мотивирует, актуализирует, формирует знания и навыки ученика,

использует активные и новые методы обучения, помогает ему увидеть цель через усвоение учебной информации, устанавливает прочную связь и создает благоприятную образовательную среду ОСО. Приемами, усиливающими мотивацию стремления к знаниям, являются организация исследовательской и практической работы, решение кейсов и проблемных ситуаций, обсуждение, дискуссии, рефлексия. Тем самым активно начинает повышаться и развиваться внутренняя мотивация.

Программа ОСО нацелена на сотрудничество, партнерство в отличие от программ традиционных. Учитель обучен продуктивному использованию новейших образовательных технологий и педагогических приемов, направленных на достиженческое развитие. Следует констатировать, что обновленное содержание обучения полностью меняет облик современного педагога.

Одним из достоинств обновленной программы является реализация компетентностного подхода. Специальные компетенции выражаются в высоком уровне профессиональной деятельности с тенденциями постоянного повышения квалификационного развития. Социальные компетенции, такие как умение работать сплочено в группе и в команде, открытость к взаимодействию и сотрудничеству, совершенствуются. Компетенции образовательные находятся в постоянном развитии: интерес к своей профессии, мотивационная направленность, каждый учитель должен знать и применять основы педагогики и психологии. Культурологическая компетенция направляет за знаниями мировой и собственной культуры, позволяет оценить мировое многообразие. Ценностно-ориентационная компетенция означает умение разбираться в жизненных ситуациях; учебно-познавательная компетенция обеспечивает самостоятельность в учебной исследовательской деятельности школьника; коммуникативная компетенция ориентирует на знание родной и государственный языки, русский как язык межнационального общения и иностранные языки.

Обновлённое образование- это важное средство социальной защиты и самоопределения, которое помогает молодому человеку при вступлении во взрослую жизнь. Практика показывает, что современный учащийся в рамках ОСО стремится к персонифицированной собственной образовательной траектории, определять темп, уровни усвоения информации учебного материала.

Достаточно весомым критерием, способствующим развитию мотивации достижений обучающихся в обновленном обучении, является создание возможности для творческого саморазвития субъектов. По сути –это оптимум условий, которые позволяют обосновать и осуществить индивидуализированную модель образования и построения индивидуальной траектории обучения. Самоопределение школьника осуществляется на системе ценностных ориентаций личности самого школьника, наполняется содержанием и структурными составляющими мотивационную направленность, усиливается

способность использования возможностей собственного роста, совершенствуются такие качества как самооценка, самоанализ и ее адекватность.

На наш взгляд, верным является утверждение исследователей образования, трактующие обоснование учебной мотивации и достиженческой мотивация школьников как показателей социализации и успешной образовательной среды для индивидуального раскрытия творческого потенциала обучающихся. Педагогу отводится роль построения развивающей образовательной среды для самоактуализации ученика. Отсюда, исследователи нетрадиционной формы образования видят в каждом школьнике потенциал для творчества, раскрывающий через творческий поток знаниевых и моральных изысканий, следовательно, обновленное содержание образование может развить способности к достиженческой деятельности через расширение вариативности образовательных предложений.

Одна из главных особенности мотивирования при ОСО –это оценивание результатов обучения. Оно осуществляется через создание педагогом проблемной ситуативной задачи и через новую форму оценивания учебной деятельности детей. Оценивание учебных достижений через *формативную и суммативную показатели*, в конечном счете обеспечивает налаживание продуктивной обратной связи, так как дает получение объективной информации об успехах, пробелах, результатах обучения учащихся, обеспечивает повышение качества обучения в соответствие международным стандартам. Понятия формативного или суммативного оценивания происходят непрерывно и отвечают за обратную связь между учителем и школьником, дают возможность своевременно скорректировать учебный процесс. Однако, следует заметить, анализируемые системы оценивания имели место и в других нетрадиционных системах обучения, таких как вальдорфская педагогика.

Еще одним заметным преимуществом обновленного содержания образования в плане исследуемой проблемы, нужно назвать определение уровней достижения и привлечение всех субъектов образовательного процесса - *учащихся, родителей и педагогов* - в обучение, призыв к самокритичности, самооцениванию, повышению интереса к обучению. Критериальное оценивание работает в соответствии со стандартами, направленными к удовлетворению потребностей каждого ученика в приобретение знаний [122].

Подчеркивая взаимообусловленность обновленного обучения с развивающим и прогрессивное их влияние на мотивационную составляющую учащихся школ, уместно обратиться к некоторому практическому опыту. В частности, Н.Ц. Бадмаева [40, с.158], проводила исследования с учениками третьих классов по методике развивающего обучения и сделала следующие выводы: у обучающихся повышаются познавательные мотивы, им нравится думать и решать трудные задачи, количество таких детей увеличилось по сравнению с детьми традиционного образа обучения с 28% до 50%.

И.В. Воронкова [123], после проведения исследования с учениками-подростками по системе развивающего обучения, пришла к следующему результату: уровень развития интеллекта по методике теста Амтхауэра дал высокие показатели, чем было ранее. Автор описывает, что при традиционном обучении оценка вызывала постоянную фрустрацию и негативную обратную связь. Развивающее образование изменившее взаимоотношение учителя и ученика дала продуктивные плоды в удовлетворении потребностных ценностей учеников в самостоятельном принятии решений и автономии.

Реальные примеры в этом направлении можно продолжить, акцентируя внимание на результатах экспериментального исследования по внедрению обновленного содержания обучения в школах Северо-Казахстанской области. Проведённое анкетирование учителей показало положительные сдвиги. Более 30 процентов учителей подтверждают улучшение методики преподавания, планирования учебного процесса и получения рефлексивного анализа полученных результатов. Отмечены следующие положительные трансформации: обновлена тенденция целеполагания и актуализация сотрудничества в новой образовательной среде. Определена межпредметная связь и всеобщее оценивание принесло плоды удовлетворенности взаимосвязанной работы учителя и ученика. Тенденция к повышению мотивации достижения стала ощутимой и востребованной.

Таким образом, обобщая рассмотренные в рамках параграфа преимущества обновленного содержания обучения, следует отметить качественное повышение и развитие мотивации достижения школьника к академическим успехам. Методологические положения ОСО позволяют определить стратегию исследовательской деятельности и конструировать образовательный процесс в таких условиях как организацию и создание образовательной среды, направленной на осуществление личностно-ориентированного подхода к формированию и развитию мотивации достижения школьников. Содержание учебной программы, методики обучения и оценивания способствует максимальному прогрессу учащихся. Специфика программы образования диктует необходимость построения такой образовательной среды, где во главу угла ставится развитие мотивационной сферы, мотивационной направленности и достижений школьников.

2.2 Особенности психолого-педагогических условий развития мотивации достижения подростков в обновленном содержании обучения

Задача настоящего параграфа: определить и охарактеризовать образовательные условия, способствующие развитию мотивации достижения современных школьников.

На данном этапе исследования в связи с его целью и задачами необходимо определить образовательные условия школы, которые способствуют развитию

мотивации достижений школьников. Прежде всего, нужно сказать о тех факторах, под воздействием которых изменяются условия среды, в том числе образовательной. Эти факторы формируют современную личность, и они значительно отличаются от тех, для которых создавалась традиционная система образования. Назовем лишь некоторые:

- процессы глобализации и цифровизации;
- изменение парадигмы воспитания и обучения, взглядов детей XXI века;
- повышение информированности субъектов образовательной деятельности;
- интернет как причина метаморфозных положительных и негативных явлений (потеря читателя, особенно классической и художественной литературы и др.)

- социальные сети ограничили живое общение со сверстниками.

И это далеко не полный список. При этих метаморфозах школа и учитель (отказавшись от 5-бальной оценочной системы, по которому определялся уровень знаний) решает очень сложные задачи: «Как заинтересовать современного ученика?», «Как развивать достиженческую мотивацию подростка?». Благополучное решение этих вопросов базируется на создании образовательных условий, более конкретной - психолого-педагогических, направленные на развитие у школьников [124]:

- 1) умений и навыков сознательно ставить цели и находить пути их достижения.
- 2) ответственности за принятие решения
- 3) умений и способностей реализовать собственные задатки и силы
- 4) устремлений к самосовершенствованию и самоактуализации.
- 5) мотивации достижения успеха и достиженческой активности.

Прежде определимся, что подразумевается под условиями в науке. С точки зрения психологии, условие рассматривается сквозь призму психического развития человека и понимается как совокупность внутренних и внешних факторов, оказывающих влияние на процесс развития личности, его динамику и результаты. Во множестве определений наше внимание также привлекли следующие формулировки: *«Педагогические условия – это совокупность объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей»*. *«Педагогические условия – это принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности»* Вместе с тем, мы будем придерживаться точки зрения Чапурных А. А., которая рассматривает понятие «условие» как комплексное, представляющее собой совокупность психолого-педагогических факторов [124, с.179-183].

Характерные признаки педагогических условий зависят от профподготовки педагога к работе по развитию достиженческой мотивации современного

школьника; тесно связаны с использованием принципа преемственности в процессе функционирования мотивационного климата школы; одним из главных требований к организации педагогических условий является создание мотивационного содержания урока творческого начала, которые вызывают и формируют личностное отношение к образовательному процессу. Отсюда, *педагогические условия* - это главные составляющие элементы педагогического процесса, совокупность типов и структуры образовательной среды вместе с образовательными технологиями. Основополагающий компонент образовательной среды и системообразующей совокупности возможностей образовательной и производственной среды и характеризуется изменением и развитием с течением времени.

Основой педагогических условий, как известно является взаимодействие учителя и подростка, психологическая, технологическая и методологическая компетентность учителя. Доминирование интенсивной познавательной потребности у подростка и внутренних мотивов познавательной деятельности посредством развития интереса к познанию. Изучение педагогического опыта и собственно-практический опыт приводят к пониманию неизбежности построения условий и такой образовательной среды, наиболее благополучной в обновленном содержании обучения для развития познавательной и достиженческой мотивации у учащихся среднего звена. Итак, нами определены следующие психолого-педагогические условия с учетом рассматриваемой проблемы (рисунок4).



Рисунок 4 –Условия развития мотивации достижений школьников

Представленные на рисунке 4 педагогические и психологические условия вытекают из особенностей школьной среды и обновленного содержания обучения. Так, например, условие создания обновленной среды для развития достиженческих качеств влияет на фундаментальную способность человека быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и, тем самым, равивать мотивированность к успехам. Условие преодоления инертности и развитие социальной активности предполагает развитие потребности в осознанной, целенаправленной, практической деятельности и активном творческом отношении к жизни. Условие диагностики мотивации способствует развитию творческого потенциала личности учащихся для их дальнейшей успешной социализации и возможности решения проблемных задач через создание благоприятных условий и обеспечение мотивирующей, стимулирующей развивающей среды. Условие развития навыков самооценки и рефлексии ориентирует на умение анализировать процесс и результат собственной деятельности, видеть свои положительные качества, понимать свою индивидуальность, что ведет к целенаправленной и осознанной самоорганизации когнитивного и творческого процесса. Причем рефлексивная направленность должна быть присуща как учителю, так и ученику. Условие использование методов и приёмов познавательной деятельности с включением учащихся в «импровизационное поле деятельности» также повышает мотивацию, так как направлено на уход от стереотипности и шаблонности мышления, развивает эмоциональную сферу личности, повышает мотивацию достижения в области образовательных результатов. Более детально представленные условия раскрываются следующим образом:

1. Педагогические условия развития мотивации достижения школьников:

а) использование групповых и индивидуальных форм и методов творческой деятельности;

б) создание достиженческих ситуаций, дающих школьникам возможности проявить когнитивную самостоятельность и инициативность в учебной деятельности.

в) учет проблемного характера образования, приближение деятельности достижения к предметным и социальным условиям будущей жизни (опора на жизненный опыт);

г) положительный эмоциональный тонус школьной среды, эмоционально-ценностная окраска разнообразного учебного материала.

е) организация самостоятельной исследовательской проектной работы школьников (метод проектов, кейс-метод и др.);

ж) обучение самооценке, самоконтролю и саморегуляции.

2. Психологические условия развития мотивации достижения школьников:

а) использование стимулирующей диагностики для определения самоактуализационного потенциала, мотивации достижения школьников и оценка результатов;

в) групповые и индивидуальные формы психологического консультирования и психологической коррекции;

г) организация психологических тренингов; эмоциональная поддержка учеников во время проведения тренинга и сотрудничество, снижение зависимости от психологических защит, рост самооценки;

д) организация деятельности по развитию чувства собственной полезности, что помогает преодолеть фиксацию на проблемах, укрепляет уверенность в себе.

е) организация атмосферы по эмоциональному реагированию, снятию эмоционального напряжения.

ж) конкретная обратная связь, дающая обнаружение дефицита знаний, умений и навыков, неадекватные стереотипы поведения.

и) моделирование ситуаций рефлексии и понимание мотивов своей деятельности и поведения.

В условиях обновленного содержания образовательных программ эффективным методом развития мотивации достижения школьников становится использование мотивирующего содержания обучения, суть которого заключается в построении системы ориентации на достиженческое осознание и поведение.

Как видно из представленных образовательных условий, мотивация достижения школьников развивается в динамике с характерными для нее закономерностями и тенденциями. В процессе реализации условий у учащихся – происходят изменения когнитивных, эмоциональных, ценностных, мотивационных и поведенческих структур, на основе которых целостное поведение может принимать целевой характер и становится мотивированно организованным. Только мотивация определяет вектор основной деятельности.

Психолого-педагогические условия активизируют поведение и деятельность школьника через сознательно поставленную цель, выражающуюся в двух аспектах:

- цель достижения – как образец для учащихся. Внешне может быть представлен в виде учебного задания, а внутренне – в виде субъективной визуализации образа потенциального эталонного результата;

- цель – как уровень достижений, через оценку возможностей, устремлений, накопленного опыта и социальных факторов. Цель достижения должна быть привлекательной, потому именно ей присущ мотивирующий импульс.

Сформулированные нами условия активны и реальны, они диктуют внедрение в систему обновленного образовательного процесса школы психолого-педагогической программы, направленной на развитие школьника, способного осознанно ставить цели и добиваться их, одновременно развивая

мотивацию. При этом, процесс развития мотивации достижения заключается в возможностях достижения, в согласованности не только потребностей в достижении, но и потребностей познания, доминирования и аффилиации, которые поначалу не связаны между собой посредством деятельности, но посредством достиженческой учебной деятельности работает в комплексе.

При образовательных условиях психолого-педагогического содержания происходит качественное изменение во внутренней мотивационной структуре школьника, а потребность успеха – это фактор, влияющий на направление основных предикторов мотивации достижения. П.Я. Гальперин [35, с.187] отмечал, что «окружающий мир... открывается перед индивидом как арена его возможных действий... индивид не может действовать вне условий... однако свойства вещей, благодаря представленному в образах, можно учитывать заранее и при этом намечать разные действия».

Определенные нами условия способствуют развитию мотивации достижения: двумя путями: первый - снизу вверх – такой путь возникает стихийно и спонтанно в организованных условиях достижения, где происходит актуализация ситуативных всплесков побуждения, которые по мере системного использования переходят в устойчивые мотивационные позиции; второй путь - сверху вниз-, этот путь является приемом усвоения учащимися готовых или заготовленных форм побуждений, образцов, целей, идеалов, личностной направленности, которые также должны у них развиться и также перейти в устойчивые мотивационные позиции. В этом плане А. К. Маркова предлагает еще один путь развития мотивации, при котором можно перевести школьника от негативного к позитивному. Для этого необходимо импульсивное неустойчивое поведение превратить в осознанную мотивационную форму достиженческой активности [125].

Резюмирую вышесказанное можно констатировать, что предлагаемые нами условия способствуют:

- развитию целеполагания, дающий импульс к пониманию достиженческого смысла для собственного роста и собственного будущего;
- моделированию достиженческих ситуаций, стимулирующие рост самосознания и самостоятельности;
- устранению стремления понравится кому-либо в целях, средствах и результатах учебной деятельности.
- позитивному отношению к образованию через развитие мотивации достижения.

Одним из определенных нами условий является создание специальной среды. Что это подразумевает?

1. Четкое понимание ожидаемых результатов от субъектов образовательного процесса;
2. Комфортный психолого-педагогический микроклимат;
3. возможность проявить свои творческие способности;

4. Объективные критерии оценки работы педагогов и учащихся;

5. Систему поощрения за высокие результаты и достижения.

Активными мероприятиями повышения мотивационного потенциала педагогов и учащихся являются: учебная, методическая, научная, воспитательная, организационная (педагогические, методические советы, фестиваль педагогических идей, круглые столы, дискуссии; творческая работа учителей в МО; участие в коллективной экспериментально-исследовательской деятельности; коучинги, Lesson study, менторинг; инновационные технологии обучения, интерактивные методы работы; выступления на научно-практических конференциях, семинарах).

Одним из педагогических условий являются определенные средства: словесные, наглядные, технические, информационные, телекоммуникационные. Уровневая характеристика мотивационного потенциала участников педагогического процесса должна быть установлена в соответствии с установленными критериями и соответствующими показателями: мотивационно – ценностный (совокупность потребностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций, направленность на реализацию способностей); когнитивно - деятельностный (совокупность знаний, умений и навыков, практическая готовность к осуществлению профессиональной педагогической и учебно-познавательной деятельности); личностно - рефлексивный (совокупность важных для профессиональной педагогической и учебно-познавательной деятельности личностных качеств- сотрудничество, гуманизм, лидерство, ответственность, коммуникабельность, оптимизм, вера в себя, толерантность, эмоциональная устойчивость и рефлексия) и предполагает оценку уровней (высокого, среднего, низкого) сформированности мотивационного потенциала.

Каждое определенное нами условие решает свою задачу в процессе управления мотивационным потенциалом учителей и учащихся, но только в тесной взаимосвязи всех компонентов результат будет значимым и эффективным. В тоже время, проведенный нами анализ психолого-педагогических условий функционирования мотивационного климата образовательной среды казахстанских общеобразовательных школ показал, что методическая обоснованность образовательного процесса не достаточно учитывает и не оценивает внутренние побуждения и устремления учащихся, и самое главное не прослеживает мотивационную направленность самого чувствительной возрастной категории - учеников подросткового возраста. Посещение уроков также показало, что в эру стремительного развития и распространения информации не стоит делать акцент на запоминание необходимого содержания учебников, которое через 3–5 лет станет не актуальным, а необходимо научить детей процессу обучения на протяжении всей жизни. При этом важно привить ученикам способность не просто верить, а ставить под сомнение, искать решения и тем самым расширять установленные

рамки. На это нацеливает один из обозначенных условий-рефлексиование деятельности. В подростковом возрасте реализация отдельных условий кажется невыполнимой, поскольку именно в этом возрасте наблюдается значительное снижение успеваемости, причем это является всемирной тенденцией. В этом плане научный интерес вызывают исследования зарубежных коллег [126].

При осуществлении вышеобозначенных условий нужно знать, что успеваемость у подростков может снижаться под действием многих факторов. Например, стрессов, которые обусловлены физическими, психологическими, эмоциональными, социальными изменениями, характерными для подростков, либо особенностями развития мозга в подростковый период, что приводит к непоследовательности действий, колебаниям настроения, разным интерпретациям одной и той же информации, и многим другим проявлениям. Со снижением успеваемости связано снижение мотивации. Причиной последнего может быть престижность имиджа неприлежного ученика, который подростки всячески пытаются поддерживать в глазах сверстников; несоответствие интересов школьников и предлагаемых школой знаний; система образования, недостаточно способствующая раскрытию потенциала ученика.

Типичным стрессовым фактором стала пандемия COVID-19. Исследователи во всех странах подытоживают воздействие карантина на школьное обучение в виде повышения тревожности, неуверенности, увеличения времени, проводимого подростками за электронными играми и в социальных сетях. Снижение успеваемости и мотивации к обучению было отмечено практически повсеместно, существует громадный объем исследований, посвященных проблемам использования всех типов дистанционного обучения в это время, а также трудностям, с которыми столкнулись обучающие институты при переходе на электронные формы обучения. Однако и здесь имеются положительные моменты. В заключении параграфа следует отметить, что смешанный формат обучения при обновленном содержании не исключается, напротив воспринимается инновационно.

2.3 Структурно-содержательная модель системы развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста

Задача настоящего параграфа: разработать структурно-содержательную модель в направлении исследуемой проблемы, охарактеризовать элементы модели, уровни и показатели развития мотивации достижения подростков. Логика исследования по диссертации позволяет нам обратиться к очередному ее этапу-построение модели, отражающей положения, выявленные в ходе предыдущего анализа, а также сформулированные на его основе принципы, условия, функции, цели и задачи развивающей деятельности по мотивации достижения школьников, методических разработок, программ и позволят провести эксперимент, показывающий степень их эффективности (рисунок 5)

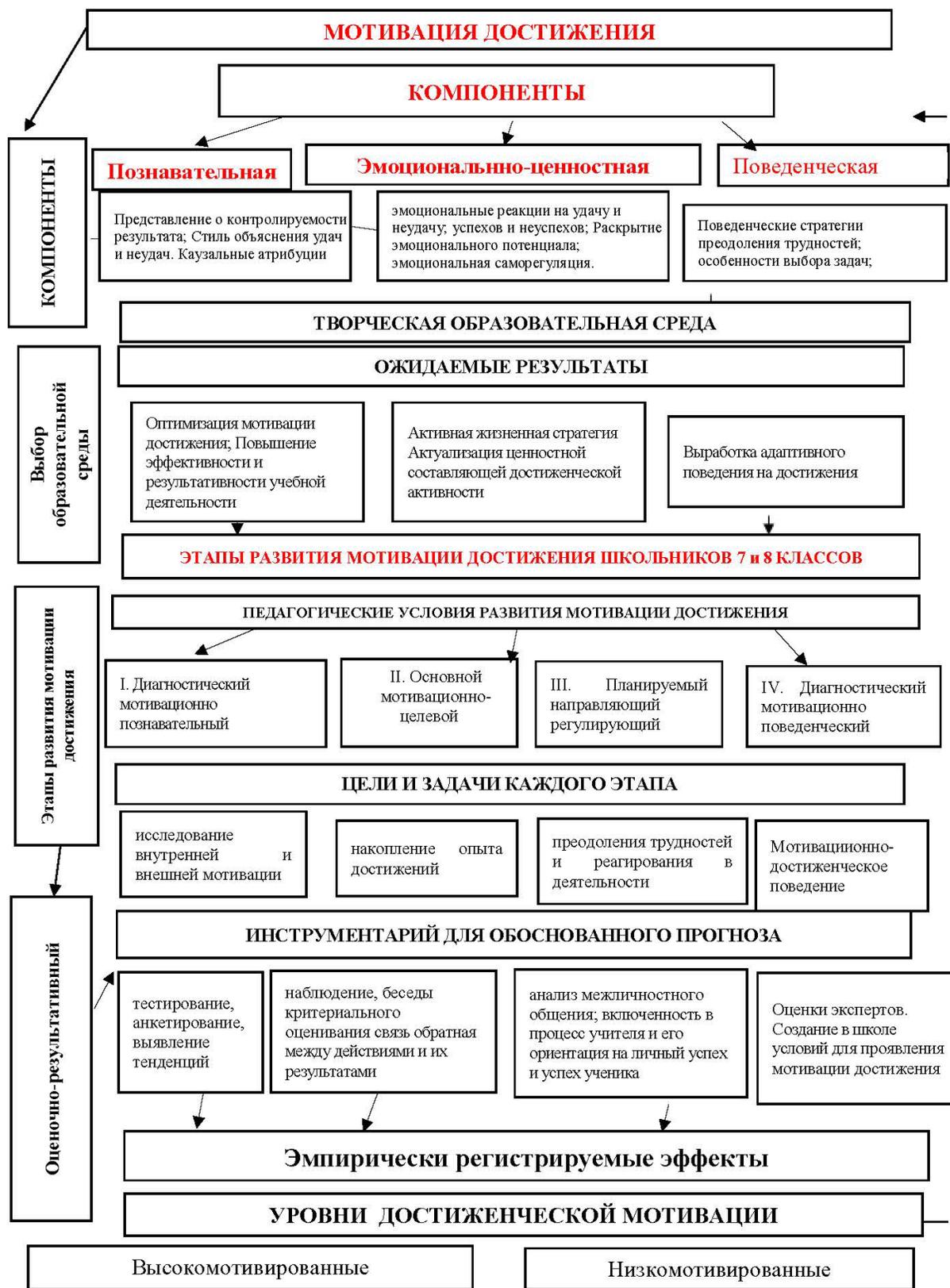


Рисунок 5 – Модель развития мотивации достижения учащихся в условиях обновленного образования

При построении структурно-содержательной модели, представленной на рисунке 5, были использованы существующие подходы к моделированию, принятые для большинства педагогических исследований.

Краткий экскурс по моделированию. По определению многих исследователей, моделирование - это структурирование определенной системы, основанной на теоретическом и практическом осмыслении изучаемого объекта, находящаяся в объективной оценке изучаемого объекта, способная заменить его на определенных этапах познания, дающая исключительную информацию о моделируемом объекте» [135,136]. Метод моделирования активно проникает в разные науки, включая психолого-педагогические. Большинство диссертаций по выявлению новых подходов, так или иначе содержат новые модели. Для настоящего исследования моделирование также полезно, поскольку на основании модели разрабатывается специальная программа. Чаще всего, предполагаемые модели оформляются в виде специальных схем или таблиц, которые отражают реализуемые впоследствии научные идеи. Первоначальное создание необходимых моделей в дальнейшем способствует появлению новых методологических теорий и практических предложений что, в итоге, может повлечь за собой требуемое увеличение эффективности и результативности системы образования. Иногда моделированию подлежат исследуемые объекты, что подразумевает исследование специально построенных моделей, отражающих физические, геометрические, функциональные или динамические свойства оригинального объекта.

Весьма важно отметить, что модели формирования мотивации достижения строились на теориях и концепциях, отражающие структуру, механизм и процесс развития данного психологического феномена. Авторами первой структурно-интегративной модели развития мотивации были уже известные нам (концепции авторов описаны в предыдущих параграфах) Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, Ю. Куль и П.М. Гольвитцер. Известна системно-динамическая модель мотивации достижения М.Ш. Магомед-Эминова.

Для настоящего исследования наиболее интересна модель, которая представляют собой множество связанных между собой понятий и описаний, характеризующих предмет исследования.

Итак, предлагаемая нами модель состоит из рисунка 5. При ее разработке мы опирались на исследования в области мотивации достижения школьников среднего звена. Так как наш исследовательский интерес был сосредоточен на подростках, в модели нами конкретно указаны учащиеся 7-8 классов. Привлекает особенность структурирования модели: вертикально-горизонтальное, где все элементы взаимообусловлены. По вертикали располагаются четыре блока: компоненты, образовательная среда, этапы развития мотивации, оценочно-результативные элементы. Соответственно первому блоку - компоненты

мотивации достижения- нами обозначены 3 вида компонентов: познавательная, эмоционально-ценностная и поведенческая.

Познавательная (когнитивная) составляющая мотивации достижения состоит из понимания контролируемости и результативности процесса, состоящая из компонентов: личностная ответственность за собственные успехи и неудачи основана на личностных установках и убеждениях; для выполнения конкретной деятельности необходима вера в свои способности, уверенность в себе; визуализация ожидания успеха или неудачи.

Эмоционально-ценностная составляющая мотивации достижения есть аффективное переживание, эмоциональные реактивные особенности на полученный результат преодоления трудностей или другими словами «эмоциональные предикторы мотивации достижения».

Поведенческая составляющая мотивации достижения представлен системой поведенческих компонентов мотивации. Его характеризуют следующие параметры (настойчивость, интенсивность усилий, тип стратегии преодоления трудностей, выбор уровня трудности задачи).

Второй блок –выбор образовательной среды- подразумевал творческую среду как наиболее успешную в мотивации достижений. В этом блоке расположились по горизонтали ожидаемые результаты:

- оптимизация, ведущая к эффективности познавательной деятельности;
- активная жизненная стратегия школьников, актуализация ценностных составляющих;
- выработка адаптивного достижения.

Следует отметить, что каждый предполагаемый результат соответствует выше охарактеризованным компонентам. Например, результат оптимизация мотивации достижений возможен в содержании познавательного компонента, когда учащиеся раскрывают для себя достиженческие удаи и неудачи. Подобная взаимосвязь с компонентами прогнозируется и по другим результатам.

Следующий важный блок по вертикали – этапы развития мотивации достижений учащихся. Чем он отличителен? Это определение предлагаемых педагогических условий, содержание которых нами рассмотрено в параграфе диссертации 2.2. В целом мы концентрировали внимание на психологических и педагогических составляющих условия. Прогнозируя опытно-экспериментальную часть исследования, эти педагогические условия легли в основу модели. Кроме того, в содержании второго блока были сгруппированы этапы развития: диагностический, основной мотивационно-целевой, планируемый, направляющий, регулируемый.

Заключительный этап также подразумевал повторную диагностику с целью проверки эффективности опытной работы по развитию мотивации достижений учащихся. Каждому этапу соответствовали под этапы, направленные на формирование промежуточных компонентов мотивации достижения. Если

задачами первых двух под этапов было: исследование внутренней и внешней мотивации, а также накопление опыта достижений учащимися и они соответствовали этапам диагностики и мотивационно-целевому, то следующие этапы преследовали цель преодоление трудностей и приобретение опыта мотивации достижений.

Первый этап. Диагностика мотивационно-познавательной составляющей, предполагает выявление причин, побудительных сил школьника, констатировать исходный уровень его мотивации. На этом же уровне необходимо оценить осознаваемые и неосознаваемые причины познавательной деятельности, ценностную и потребностную наполняемость субъектного понимания собственной деятельности. На данном этапе исследовались внутренние (интересы, ценности, поисковая активность, инициативность) и внешние (стремления, самооценка, самоуважение) мотивы.

Внутренняя мотивация учебной деятельности включает познавательный интерес в форме повышенного энтузиазма, любознательности, радость от познания нового, достиженческие (приложение усилий в значимой области, созидание, творчество, вовлеченность и настойчивость) и саморазвивающиеся, заключаются в повышении компетентности, личностного роста, приобретение мастерства.

Задачи данного этапа: при помощи комплекса диагностических методов и методик определить внутреннюю и внешнюю мотивацию учащихся. Инструментарий: использование критериально-диагностического аппарата. Результат: устанавливается исходный уровень мотивации достижения у школьников

Второй этап. Мотивационно-целевой блок. Цель - накопления опыта достижения. Цель - запуск, поддержание и регуляция поведения направленное на достижение. Мотивационно-целевой блок имеет содержательную и предметную структуру. Цели распределены по сложности и понятной ясности и размерности. Данный этап характеризуется взаимосвязанными целями деятельности и характеризуется содержательной целевой поведенческой и предметной направленностью. Связь между выбором уровня сложности цели и прогнозируемым успехом выполнения являются надежными предикторами мотивации достижения. Диагностика и определение цели - основные этапы мотивационного движения. Охарактеризуем более подробно другие этапы.

Третий этап. Планируемый (направляющий и регулирующий). Данному этапу будет соответствовать процесс, связанный с планированием и системой наблюдения за успешностью ее выполнения. Осуществление целеполагания и намерений также происходит на данном этапе. Условиями имплементации целей и намерений будут выступают умение планировать задачи, расставлять акценты и приоритеты. Построение данного этапа основывалась на стратегиях и тактиках определения цели, саморегуляции и самоконтроля. Продуктивным является разбивать данный этап на микроэтапы с постановкой конкретных целей.

Преодоление трудностей и реагирование на них — это важная составляющая мотивационного процесса. Отношение к неудаче тоже является составляющим компонентом мотивационного поведения. Такое отношение зависит от в первую очередь от личностных качеств, установок и неадаптивных поведенческих и эмоциональных реакций. Умение реагировать на неудачи, держать удар, это качества личности, стоящей на пути достиженческой цели. Школьники с эффективной мотивацией достижения самовыражаются уже на уровне когнитивного восприятия и переосмысления, поведенческих тактик и стратегий, а также эмоционального реагирования и регулирования. Для них любая сложная ситуация воспринимается как временное состояние.

Противоположные паттерны поведения будут свидетельствовать о детях с низкой мотивацией достижения, которые будут проявляться в пассивности, самобичевании, переживании сильных негативных эмоций, с приступами отчаяния, депрессии.

Задачи третьего этапа стали: нахождение средств для развития МД, имплементация экспериментального формирования мотивации достижения через создание инструментария - педагогические приемы и психологические установки. Результатами станут прирост среднего балла академической успеваемости, интерес к исследовательской работе, изменению самооценки к уровню достаточно высокой.

Четвертый этап. Мотивационно - поведенческий, проявляется в выражении активности, концентрации на образовательной деятельности. Активное достиженческое поведение проявляется в динамике в зависимости от усилий и доведение начатого до логического конца. Упорство в достижение цели через поведенческие акты наблюдается и оценивается по параметрам: отведение хронологического времени над выполнением задачи: количественная и качественная характеристика прилагаемых усилий; возможен ли прерывание действия и затем возврат с целью продолжения работы. Наличие настойчивого и упорного поведения у учащихся свидетельствуют о присутствии необходимых личностных качеств и волевой регуляции для развития мотивации достижения.

Задачи этапа - оценить эффективность деятельности педагога по развитию у учащихся мотивации достижения. Сравнить результаты исходной диагностики, с динамикой изменений, возросшего или низкого уровней развития мотивации достижения успеха, учащихся за период формирующего эксперимента.

Инструментарий остается таким же, в результате сопоставляются уровни мотивации достижения у школьников в начале эксперимента и в конце. Коррекция, устранение нежелательных отклонений и изменений в формировании мотивации достижения.

Заключительный блок теоретической модели — оценочно-результативный. Он включает инструментарий для обоснованного прогноза, эмпирически регистрируемые эффекты и уровни достижений мотивации (высокомотивированные и низкомотивированные).

Инструментариями для обоснованного прогноза при исследовании внутренней и внешней мотивации выбраны тесты, анкеты, опросники; инструментарий в виде методик наблюдения за процессом критериального оценивания, беседы и др. необходимы на этапе накопления опыта достижения; инструментарий межличностного общения, ориентированный на личностный успех подразумевается на этапе преодоления трудностей; инструментарий оценки и экспертизы соответствует конечному этапу – достижению высокого уровня мотивации.

Ожидаемыми результатами верификации структурно-содержательной модели развития мотивации достижения являются: активизировать развитие мотивации достижения в условиях обновленного содержания образовательных программ; направить учащихся на формирование активной жизненной позиции; адаптировать уверенный достиженческий стиль поведения; повысить эффективность и заинтересованность в школьной учебной деятельности; актуализировать уровень ценностной составляющей достиженческой активности.

Необходимо отметить, что в нашем исследовании составляющей процесса моделирования в зависимости от функций мотивации достижения в развитии личности в целом, а также от ее структуры выделено три уровня развития мотивации достижения у подростков. При описании показателей по каждому уровню мы взяли существующие характеристики уровней мотивации.

К низкому уровню мотивации достижения отнесены подростки, у которых в составе мотивации стремление к избеганию неудачи преобладает над стремлением к достижению. У них отсутствует интерес к содержанию и процессу деятельности; наблюдаются неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам деятельности. Эти подростки характеризуются низким уровнем притязаний; отказом от деятельности при встрече с препятствием; объяснением неудачи отсутствием способностей или трудностью задачи, невезением; отсутствием самостоятельных целей. Эмоциональная сфера характеризуется высокой тревожностью, отрицательными эмоциями страха, неудовлетворенности собой.

К среднему уровню мотивации достижения относятся подростки, у которых в мотивационной сфере мотивы достижения и избегания неудачи представлены в «равных пропорциях». Эти подростки характеризуются пониманием связи результата деятельности со своими возможностями, адекватным соотношением трудности задачи и своих возможностей; различением своих возможностей и усилий в постановке реальных целей; объяснением причин своих неудач и неудач как объективной трудностью задачи, так и своими усилиями в данном задании. Однако общий положительный настрой к деятельности у них неустойчив, наблюдается ситуативный интерес к высокому результату деятельности. В эмоциональной сфере этих подростков наблюдаются отрицательные эмоции временной неудовлетворенности собой при столкновении с задачей средней трудности.

К *высокому уровню* сформированности мотивации достижения отнесены подростки, в мотивационной сфере которых преобладают обобщенные устойчивые мотивы достижения над мотивами избегания неудачи, мотивы совершенствования способов сотрудничества с другими в ходе деятельности, мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам совместной деятельности. Эти подростки достигают и реализовывают все виды целей, предвидят их результаты и последствия, отличаются настойчивостью и упорством в ходе преодоления помех и затруднений при достижении целей. Они объясняют свои успехи и неудачи внутренними причинами, отличаются самостоятельностью. На основе вышеизложенной характеристики в таблице 2 систематизируем уровни мотивации достижения (МД) и поведенческие характеристики, присущие каждому уровню (таблица 2).

Таблица 2 - Поведенческие критерии развития мотивации достижения школьников среднего возраста

Уровень МД	Критерии поведения
<i>Низкий</i>	Выраженная цель в деятельности заключается в избегании неудачи. Ученик проявляет неуверенность в себе. Не терпит критики. Не умеет объективно ставить цели. Игнорируют объективную оценку, информацию о своих способностях. Имеет заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний действует только по образцу.
<i>Средний</i>	Постановка реалистичных целей, но только с помощью взрослых, Эффективен в достижении целей легкого уровня трудности. Проявляет интерес к конкретным нужным на его взгляд знаниям. Неудача вызывает снижение уверенности в себе. Меняет стратегию и тактику на менее эффективную. Считает успех обеспечивают легкие задачи. Обратная связь нужна им в виде похвалы, реакция только конкретные замечания.
<i>Высокий</i>	Обладает негибкой волей. Страстен и упорен при выполнении и решении поставленной задачи. Уделяет много времени на усовершенствование своих способностей. Независим, самокритичен, умеет отстаивать свою точку зрения. Самостоятельно выбирает пути решения выбранных им задач и проблем. Чаще выбирает задачу выше средней сложности. Не теряет уверенность в собственной самооценке.

Как видно из содержания таблицы 2 в эмоциональной сфере наблюдаются положительные эмоции личностного пристрастного отношения к ходу и результатам деятельности, положительные эмоции уверенности в своих возможностях. У этих подростков низкий уровень тревожности.

Ценностная составляющая мотивационного процесса является надежным предиктором формирования мотивации достижения. В таблице 3 показаны ориентировочные действия педагога по развивающей деятельности в работе с

подростками. Педагог должен понимать, что формирование мотивации достижения у учащихся заключается в осознании учеником уровня своих возможностей и перспективности их развития. и это позволяет говорить о необходимости видеть динамику изменений мотивов, выделение значимых для дальнейшего развития и успешной деятельности ученика.

Таблица 3 - Действия педагога по реализации модели развития мотивации достижения у школьников

Психолого-педагогические условия	Значимость педагога по реализации психолого-педагогических условий модели формирования мотивации достижения
1	2
1. Содержание задачи, ее новизна	Педагог должен тщательно работать над подбором дифференцированных заданий и их формулировкой по всем темам.
2. Степень сложности задачи	Поставленные задачи необходимо учитывать в соответствии с возможностями учащихся. Если ученик мотивирован на неудачу и неуспех ему предлагается возможность самостоятельного выбора однозадачных проблемных ситуаций. Если ученик мотивирован на удачу, такому ученику предлагается многозадачная проблемная ситуация, направленная на развитие когнитивных способностей.
3. Возможность проявления самостоятельности	Учитель предоставляет возможность быть самостоятельным, в принятии решений. Для низко мотивированных учеников рационально использовать сочетание методов и форм совместной деятельности педагога и ученика, для получения эмоционального эффекта от взаимодействия авторитетного учителя и уважающего его ученика. Такая ситуация вызывает бурю положительных эмоций и внутренних переживаний и дает качественный рывок к устремлениям ученика к достижениям.
4. Оценка результатов деятельности	Педагог предварительно обязан сообщить ученикам по каким критериям будет оцениваться их творческая деятельность, направленная на развитие мотивации достижения. Педагог объясняет ученикам каких он ждет результатов и справедливо оценивает полученные результаты. Констатирует проявление изменений в уровнях развития мотивации достижений.
5. Оценка учениками своих способностей	Педагог не ущемляет право выбора учеником выбранных им заданий. Наблюдается стимулирование развития самооценки ученика. Педагог заранее готовит задания, которые предлагаются ученикам. Педагог не скупится на похвалу, оказывает помощь и поддержку, демократичен и свободен
6. Наличие возможностей для достижения успешных результатов	Педагог создает все условия для достижения. Воспитывает оптимистический стиль по отношению к успешному или менее успешному выполненному заданию. В то же время зачитывает некоторые требования и правила для выполнения и решения поставленных задач: никогда не отчаивайтесь, эти неудачи временные; будьте уверены в себе, ищите и вы найдете особый способ решения даже трудной задачи.

В таблице 3 соединены все предполагаемые действия учителя по реализации модели развития мотивации достижения у школьников.

Т.О. Гордеева и С. Ю. Манухина обнаруживают ценности мотивационного процесса следующим образом: настойчивые школьники чаще придают важность ценностям успешности, целеустремленности, самостоятельности, высокому уровню интеллекта, повышенной ответственности, сохранению психологического и психического здоровья. Развитие мотивации достижения не может быть быстрым оно имеет последовательную, целенаправленную, ступенчатую основу развития, с учетом всех возрастных особенностей [137].

Система среднего образования требует непрерывность совершенствования качественного обучения и прогнозирования дальнейшей успешной практической учебной деятельности. Современные школьники должны иметь арсенал личностных качеств, ценностей, знаний, умений и навыков. Формировать рост уровня мотивации достижения - это главное условие эффективности учебной деятельности, так как недостаточная сформированность мотивации достижения может стать основной причиной низкого уровня учебных результатов и в конце концов нежелание ученика учиться [138].

Анализируя мнения представленных авторов, мы приходим к выводу, что достиженческая активность детей понимается многими авторами как мотивация, направленная на лучшее выполнение деятельности, ориентированной на достижение максимально высокого результата [139].

Существуют определенные закономерности изменений фаз жизни человека, доминирующих мотиваций в связи с изменениями жизненной активности. Формирование синдрома достижения; способность самоанализу; наличие тактики целеобразования в поведенческой реакции и жизненной позиции. Сформировать синдром достижения можно следующими приемами: создать ряд проективных рассказов с мотивационной достиженческой тематикой; правильное вычленение мотива достижения в рамках других мотивов, здесь идет психосемантический разбор слов и словосочетаний; разбор способов паттернов поведения школьника с явно выраженной мотивацией достижения. Эти предложения нами использованы в следующем опытно-экспериментальном разделе диссертации.

3 ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

3.1 Комплексная оценка уровня развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста (констатирующий эксперимент)

Задача настоящего параграфа: представить результаты исходного состояния развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста с использованием широкого диагностического инструментария и авторской анкеты.

Верификация и результативность предлагаемой системы деятельности по развитию мотивации достижения современных школьников предполагает важный этап опытно-экспериментальной работы. Он заключается в проведении констатирующих процедур для определения общей картины развития мотивированности учащихся. На исходном этапе эксперимента приняли участие школьники 7-х и 8-х классов трех школ-гимназий и одной образовательной школы г. Шымкента. При этом мы исходили из идеи о том, что в данный возрастной период учащиеся сформированы как личности, имеют достаточное количество знаний и опыт обучения в школе, но не находятся в выпускном классе и на их мотивацию не оказывается дополнительное давление, связанное с этим фактом и решениями относительно дальнейшего жизненного выбора.

Этап диагностики состоял в необходимости изучения уровня мотивации достижения учащихся-подростков с целью определения их личностных устремлений по удовлетворению достиженческих целей. Исходя из целей и задач исследования необходимо было сделать выборку методик, подходящих для освещения специфики мотивационной сферы в целом и для изучения основных аспектов мотивации достижения школьников подросткового возраста. Методики должны были быть несложными и доступными для школьников. В процессе изучения мотивации достижения нам необходимо было изучить общую мотивационную направленность школьника, изучение мотива достижения как устойчивой характеристики личности, исследование взаимовлияния и взаимозависимости различных компонентов мотивации достижения.

Следует отметить, что в рамках мотивации достижения экспериментально проверялись две независимые друг от друга мотивационные показатели: стремления к успеху и стремления избежать неуспех и неудачи. Методики подбирались с целью выявления структурных компонентов изменения мотивации достижения: когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого. С учетом сказанного в методический комплекс были включен широкий спектр следующих методик:

- Методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса.

- -Тест-опросник измерение мотивации достижения (ТМД) А.Мехрабиана на (модификация М. Ш. Магомед-Эминова).
- Методика «Измерение потребности в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю. М. Орлова (в модификации Т. Ф. Ивановой).
- -Проективная методика Х. Хекхаузена.
- Тест-опросник диагностики мотивационно-смысловых образований (МСО) Ю. М. Орлова - Б.А. Сосновского.
- Методика векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина
- Самоактуализационный тест-опросник личностных ориентаций (САТ) Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алешиной и др.).
- авторские анкеты для опроса педагогов, родителей и школьников (для выявления значимости мотивации достижения).
- Методика исследования академической мотивации The Academic Motivation Scale.

Общая численность выборки на данном этапе эксперимента составила 1357 школьников (таблица 4). Статистическая обработка полученных данных после проведения работы с методиками осуществлялась с использованием пакета статистического анализа Statistica 6.0.

Таблица 4 - Количественный состав исследовательской выборки

Экспериментальные школы	Количество параллелей и обучающихся	
	7 классы	8 классы
КГУ Школа-гимназия им. А. С. Пушкина	10/307	8/239
КГУ Школа-гимназия № 45	6/183	5/153
КГУ Школа-гимназия № 75	5/129	5/122
Общеобразовательная средняя школа № 35 им. М. Маметовой	5/145	3/79
Итого	26/764	21/523

Для проведения коллаборационного исследования (на этапе констатирующего эксперимента) нами был проведен международный эксперимент, в котором участвовали 430 школьников из двух школ г. Алматы (всего 181 человек) и 3 школ г. Москвы (всего 249 человек). Исследование не ставило своей целью добиться статистически репрезентативной выборки, хотя, учитывая генеральную совокупность, допустимая погрешность выборки не превышает $p = 1.81$ для школ, ученики которых принимали участие в исследовании.

Исследовательская выборка испытуемых была обусловлена необходимостью выявления особенностей выраженности мотивационных достиженческих тенденций школьников подросткового возраста в зависимости от содержания образовательного процесса. В Таблице 5 приводятся данные о распределении участников международного эксперимента. Для исследования также привлечлись ученики 7 и 8 классов.

Таблица 5 - Распределение участников международного эксперимента.

Классы	Выборка из РФ		Выборка из РК	
	муж.	жен.	муж.	жен.
7 класс	56	61	45	44
8 класс	68	64	46	46

Исходя из анализа теоретических подходов, отраженных в первом разделе диссертации к мотивации достижения обучающихся в условиях обновления образовательных школьных программ, мы построили схему экспериментального исследования. Все этапы экспериментального исследования были направлены на подтверждение разработанной нами психолого-педагогической модели развития мотивации достижения школьников.

Схема экспериментального диссертационного исследования:

Проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи и взаимозависимости мотивации достижения с потребностями в достижениях, личностными характеристиками и самоактуализационным потенциалом школьников, мотивационно-смысловые конструкты. Определен тип образовательной среды и ее влияния на развитие мотивации достижения. На основе полученных экспериментальных констатирующих результатов была разработана инновационная программа развития мотивационного и достиженческого потенциала у школьников среднего звена.

Методики для экспериментального исследования мотивации достижения и ее связей с личностно- поведенческими характеристиками, с типом образовательной среды, с самоактуализацией учащихся 7 и 8 классов описаны ниже.

Авторский диагностический инструментарий по выявлению значимости мотивации достижения для педагогов, родителей и школьников (приложение А). Целью разработки авторских анкет для опроса субъектов образовательного процесса является: 1. Выявления степени удовлетворенности учащихся 7-х и 8-х классов результатами их достиженческой деятельности; 2.Определение значимых для учащихся типов и родов деятельности; 3.Сравнение мотивационной направленности в параллелях экспериментальных классов. 4. Анализ анкетирования педагогов, родителей и обучающихся даст нам

информацию для понимания отношения указанных субъектов образовательного процесса значения развития мотивации достижения в условиях обновленного содержания образовательных программ.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, была применена нами при изучении мотивации достижения успеха (приложение Б). Методика дает нам возможность просчитывать шансы на успех у школьников. Тест-опросник «Мотивация к успеху» автора Т. Элерса, позволяет оценить силу стремления к достижению к успеху.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса (приложение В). Данный тест, направленный на мотивацию к избеганию неудач, помогает школьникам, которые считают, что их преследуют неудачи разобраться в себе и в своих неудачах. Данная методика помогает понять причины неудач и соответственно помогает найти пути решения изменения своей мотивации на положительный курс.

Тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (ТМД) (модификация М. Ш. Магомед-Эминова) (приложение Г). Методика А. Мехрабиана применялась нами для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у школьников. Настоящий тест-опросник в нашем экспериментальном исследовательском психодиагностическом комплексе служит задаче определения выраженности двух основных тенденций в мотивации достижения - мотива нацеленного на успех мотива избегания любой неудачи, а также для получения информации о преобладании одного из них в структуре мотивационной сферы личности.

Тест-опросник “Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха” Ю. М. Орлова (в модификации Т. Ф. Ивановой) (приложение Д). Тест-опросник Орлова используется в нашем исследовании для получения информации о составляющих компонентах мотивационной сферы ученика в целом. Способствует выявлению внутренних источников мотивации достижения, позволяет изучить конструкт – потребность в достижении для понимания мотивации достижения. В нашем исследовании опросник Ю. М. Орлова является одним из базовых методов исследования.

Проективная методика - Тест Хекхаузена (приложение Е). Проективный тест Хекхаузена как психологический инструмент для исследования силы и направленности мотивов учащихся его основных аспектов – МДУ и МИН.

В нашем экспериментальном исследовании данный проективный тест включен благодаря легкости проведения исследования и авторитетностью данного метода в сфере мотивации достижения. При обработке мы анализировали количественную выраженность и соотношение разных видов мотивации: МДУ – мотивацию достижения успеха и МИН – мотивация избегания неудачи, а также их качественную специфику. Мы ориентировались также на положение о том, что в норме сумма мотивационных показателей, связанной с

НУ, соотносится с суммой показателей мотивации избегания неудачи (МИН) в среднем как 2:1. Средняя величина каждого показателя в норме равняется соответственно 12 и 6.

Методика диагностики мотивационно смысловых образований (МСО) Ю. М. Орлова – Б.А. Сосновского (приложение Ж). Нами была применена данная методика с целью выделения основных мотивационно - смысловых образований и конструктов поведения подростков. Методика рекомендована для детей 14–15 лет. Применения методики по МСО обусловлена своей актуальностью в условиях обновленного содержания образовательных программ. Вопросы методики помогают раскрыть внутренний потенциал ребенка. Помогает узнать происходит ли давление со стороны учителей, родителей, одноклассников на личность ученика в представлении о себе, о самооценке. При ОСО ученики имеют возможность самовыражения, умеют себя с другими. Методика Ю. М. Орлова - Б.А. Сосновского диагностирует количественные психологические показатели: потребность в достижении, стремление к познанию, к аффилиации, к доминированию и наличию аффективных состояний.

Методика векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина. Наиболее верная методика, направленная на выявление типов образовательной среды в школе. В нашем экспериментальном исследовании мы использовали эту методику с целью построения системы координат, состоящей из двух осей: ось «свобода - зависимость» и ось «активность-пассивность». Чтобы выстроить такую систему необходим психолого-педагогический анализ образовательной среды посредством ответа на шесть диагностических вопросов.

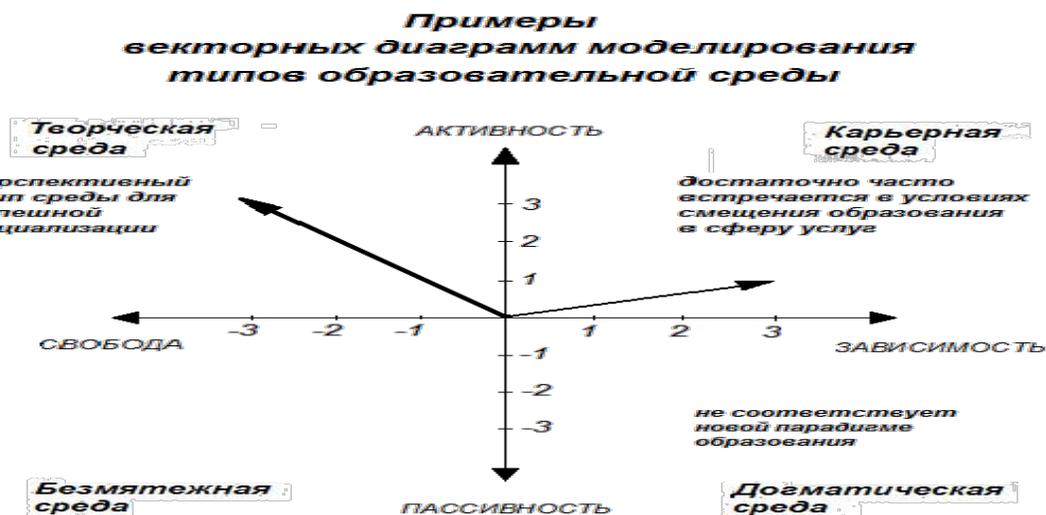


Рисунок 6 - Построение типов образовательных сред по методике В.А. Ясвина

Существуют 4 базовых типов образовательной среды:

Догматическая образовательная среда, где присутствует пассивность и зависимость учеников. Барьерная образовательная среда, где проявляется активность учащихся, но зависимости остаются. Безмятежная образовательная среда, где развивается свободу личности, но и есть место пассивности, безмятежного потребления. Творческая образовательная среда, где развивается активность личности в результате вырастает идейный ученик.

Качественные факторы и характеристики образовательной среды:

Широта среды - количество субъектов образовательного процесса и объектов. Классическая педагогика придает особое внимание этому фактору.

Интенсивность среды – этот фактор, демонстрирующий наличие и уровень наличия ресурсов для разностороннего развития учащихся.

Осознаваемость – фактор определяет осознанность учеников, определяющих школу как ресурс для развивающего развития творчества получения знаний.

Обобщенность школьной среды - степень координации деятельности всех ее субъектов образовательного процесса.

Доминантность среды - соотношение влияния образовательной среды на обучающихся.

Внешняя и внутренняя когерентность – определяет степень согласованности влияния на личность учащегося с влияниями внешней среды в первом и влиянием структурных частей среды.

Самоактуализирующий тест-опросник личностных ориентаций (САТ) Э. Шостром (в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика и М. В. Кроз). Данный тест-опросник РОІ выявляет самоактуализацию по базовой шкале ориентации во времени и базовой шкале поддержки. Интерпретация феномена самоактуализации требует серьезного подхода как педагогов, так и родителей.

Шкала академической мотивации (ШАМ) - Academic Motivation Scale (AMS). Тест позволяет определить преимущественный источник академической мотивации: внутренней, внешней или амотивированность. Данное широко признаваемое деление типов мотивации соответствует целям и содержанию нашего исследования. После определения преимущественного типа мотивации участников проводилось исследование коэффициента корреляции Пирсона между оценками по основным предметам обучения и типом мотивации.

Акты о внедрении результатов диссертационного исследования представлены в экспериментальных школах (приложение 3).

Был проведен бинарный опрос среди участников, предполагающий ответы по 5-бальной шкале Лайкера. («1» - «совершенно нет» до «5» - «да, очень сильно»): 1. Осуществляется ли на Вас давление в процессе обучения со стороны родителей, учителей, окружения? 2. Вовлечены ли родители и учителя в Ваше обучение в форме помощи, моральной и педагогической поддержки и другими способами?

В дальнейшем также была проведена проверка коэффициента корреляции Пирсона на соотношении между результатами данного теста и усредненными по всем предметам академическими результатами учеников, а также между результатами данного теста и AMS.

В сравнительной части исследования оценивались методы влияния на успеваемость российских и казахстанских подростков методологией статистического анализа, и анализа других источников научной информации.

Для объективности оценки использовали результаты международных исследований успеваемости школьников мира, в частности Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) и результаты мониторинга Международной программы по оценке образовательных достижений, учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) (OECD).

Для оценки влияния давления на успеваемость подростков изучалась статистика, которая демонстрирует влияние стресса на успеваемость учеников, а также взаимосвязь количества пропусков занятий в школе и успеваемости учеников, определенные по данным PISA.

Для оценки влияния привлечения на успеваемость подростков также использовали результаты PISA 2018 (участия родителей в учебном процессе подростков) и информацию из научной литературы, касаемо эффективности методов привлечения к обучению подростков учителями.

Для проведения статистической обработки полученных при опросе результатов, а также для их визуализации использовался программный пакет Microsoft Excel 2019 [103, с. 07].

Все участники исследования принимали участие по ясно выраженному собственному желанию, а также с разрешения родителей и преподавателей их школ. Каждый участник при выполнении статистических исследований заменялся уникальным идентификатором, к которому привязывались оценки и результаты тестов. Тесты проводились при помощи электронной почты и заполнялись в виде электронной формы, что облегчало последующую обработку результатов. Никакие личные данные участников не собирались, не хранились и не использовались в процессе исследования.

Таким образом, основное экспериментальное исследование охватило весь возрастной диапазон, приступивший к обучению по обновленному содержанию образовательных программ. Это позволило нам исследовать проблему исследования в динамике.

В 2022-2023 уч. г. было продолжено исследование, обобщены отдельные материалы, проверялись полученные данные. В методический исследовательский комплекс были включены авторские анкеты для опроса педагогов, родителей и школьников (для выявления значимости мотивации достижения). Методика

исследования академической мотивации The Academic Motivation Scale (для проведения международного эксперимента).

Исследование существующих взаимосвязей между мотивацией, давлением, привлечением и успеваемостью подростков на примере учеников России и Казахстана. При этом опираясь на международные методики определения успеваемости подростков из разных стран такие, как Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования – TIMSS и Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся - PISA и оценки влияния мотивации, давления и привлечения.

Для оценки влияния давления и стресса на успеваемость подростков, для выяснения взаимосвязи между привлечением родителей в школьную жизнь подростков, а также привлечением учителями подростков в образовательный процесс и повышением успеваемости был проведен опрос с помощью разработанных авторских анкет.

Для получения большей информации о мотивации школьников подросткового возраста были разработаны анкеты для опроса субъектов образовательного процесса - авторские анкеты для опроса педагогов, родителей и школьников (для выявления значимости мотивации достижения). Целью разработки авторских анкет для опроса субъектов образовательного процесса была необходимость: выявить значимость развития мотивации достижения для учащихся 7-х и 8-х классов; определить важные аспекты школьной деятельности; сравнить положение мотивационной направленности в различных параллелях экспериментальных классов; анализ анкетирования педагогов, родителей и обучающихся даст нам информацию для понимания отношения указанных субъектов образовательного процесса значения развития мотивации достижения. Результаты анкетирования получили отражение в констатирующем и формирующем экспериментальном исследовании.

Мотивационная сфера и направленность учащихся. Проведено анкетирование для представления общей картины мотивационной сферы школьника, с использованием разработанных авторских анкет для опроса педагогов, родителей и обучающихся, психодиагностический инструментарий представлен в Приложении А. Параллельно проводилось наблюдение за подростками и беседы со школьниками. Указанные методы и методики дают возможность получить сведения о структуре мотивации школьника и о его основной мотивационной направленности в контексте ситуации исследования. Исследование мотивационной сферы школьника была направлена на изучение таких важных мотивов достижения, аффилиации, альтруизма, влияния и доминирования

Исследовательская выборка (характеристика дана в подразделе 2.1) была разделена на группы, где были представлены отдельно для исследования 7-ые классы и 8 классы по школам:

Так, КГУ Школа-гимназия имени А. С. Пушкина обозначалась нами как:

1 группа – это 7-ые классы (10 параллелей, в количестве 107 обучающихся; 2 группа – это 8-ые классы (8 параллелей, в количестве 239 обучающихся).

КГУ Школа-гимназия № 45 обозначалась нами как 3 группа – это 7-ые классы (6 параллелей, в количестве 183 обучающихся).

4 группа – это 8-ые классы (5 параллелей, в количестве 153 обучающихся).

КГУ Школа-гимназия № 75 обозначалась нами как:

5 группа – 7-ые классы (5 параллелей, в количестве 129 обучающихся).

6 группа – 8-ые классы (5 параллелей, в количестве 122 обучающихся).

Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой обозначена нами как:

7 группа – 7-ые классы (5 параллелей, в количестве 145 учеников).

8 группа – 8-ые классы (3 параллели, в количестве 79 обучающихся).

Различия в характеристиках мотивационной сферы в группах 7-х и 8-х классов представлены в таблицеб.

Таблица 6– Средние значения различий в характеристиках мотивационной сферы в группах 7-х и 8-х классов

Показатели шкал		Средние значения								Т - крит Стью дента	Р
		1гр	2 гр	3 гр	4 гр	5 гр	6 гр	7 гр	8 гр		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Потребность в достижении	13,01	11,03	14,05	2,01	4,03	12,0	14,8	11,9	5,87	0,000**
2	Мотивация одобрения	6,85	8,75	7,85	9,75	7,65	8,95	7,75	9,35	-4,99	0,000**
3	Мотив достижения	5,31	2,80	6,31	3,80	6,21	3,60	6,25	3,66	3,96	0,000***
4	Мотив аффилиации	3,80	4,31	3,70	4,51	3,50	3,91	3,77	4,21	4,90	0,000**
5	Мотив альтруизма	4,27	3,08	4,57	3,61	4,37	3,81	4,97	3,77	0,60	0,621
6	Мотив влияния, доминирования	2,96	3,05	2,88	3,25	2,75	3,25	2,16	3,66	0,83	0,369
7	Мотив саморазвития	5,23	3,68	5,43	3,48	5,13	3,48	5,03	3,18	2,67	0,026*
8	Познавательный мотив	5,33	3,87	5,03	3,47	5,63	3,17	5,93	3,27	0,87	0,410
9	Мотив агрессии	3,88	4,53	3,58	4,83	3,28	4,63	3,18	4,03	-0,19	0,855

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	Направленность на материальные ценности	4,07	5,84	4,12	5,64	4,17	5,74	4,34	5,64	-4,68	0,000***
11	Направленность на отдых	3,58	4,88	3,28	4,38	3,25	4,48	3,78	4,39	-5,98	0,000**
12	Направленность на духовное развитие	4,55	3,82	4,63	3,55	4,63	3,7	4,83	,69	5,68	0,000***

Анализ выявленных различий в группах школьников свидетельствует, что у определенного количества школьников 7-ых классов значение по некоторым значимым мотивам более выше, чем в показателях у учеников 8-ых классов. Выявленные различия в характеристиках мотивационной сферы подростков представлены также на рисунке 7.

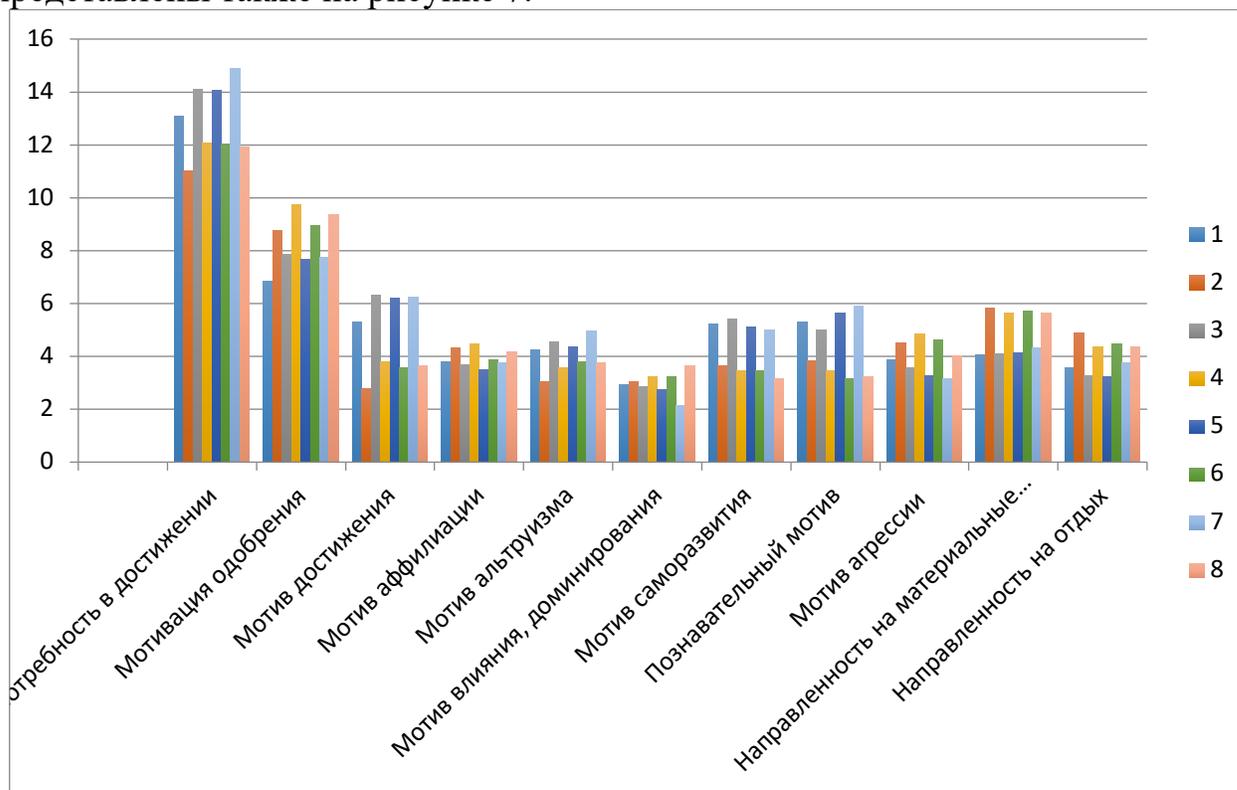


Рисунок 7 - Средние значения различий в мотивационной сфере на этапе констатирующего эксперимента

Согласно рисунку 7, показатель потребности в достижении $p \leq 0,000$; мотив достижения достигает $p \leq 0,000$; мотив аффилиации равен $p \leq 0,000$; мотив саморазвития получен $p \leq 0,026$; направленность на духовное развитие показал

уровень $p \leq 0,000$. Это означает, что на уровне 7-ых классов наблюдается стремление учащихся быть более успешными и удачливыми, стараются выполнять работу старательно и добросовестно. Ученики 7 классов дорожат дружбой, достаточно коммуникабельны и открыты сотрудничеству. Подростки 7-ых классов активно общаются и взаимодействуют, стремятся осознать свои личные качества, желают развиваться в будущем, улучшать свои знания и умения.

Анализ полученных данных, отраженных в табл. 6 и на рис.7 обнаруживают значения по показателям мотивации одобрения равным $p \leq 0,000$); направленность на материальные ценности тождественна $p \leq 0,000$; направленность на отдых соответствует $p \leq 0,000$.

Таким образом мы наблюдаем тенденцию снижения мотивации достижения у учащихся 8-х классов. Все чаще проявляется внешняя мотивация, это выражается в желание слышать одобрение и похвалу со стороны сверстников, отключают внутренний голос, считают внешнюю оценку самой правильной и желают ей соответствовать. Это означает что восьмиклассники становятся внутренне тревожными, неуверенными в себе, теряют правильные ориентиры и цели. Отмечается направленность учеников 8 классов на ценность материальных благ, приятное и комфортное времяпровождение, и в отличие от семиклассников, обнаружено, что восьмиклассники не стремятся достигать желаемого собственными усилиями не хотят применять внутреннего упорства работы над собой. Это объясняется снижением уровней многих мотивов, составляющих мотивационную сферу, потерей целей и смыслов. В беседе и опросе учащихся 8-х классов, мы выяснили, что они все чаще отвлекаются на компьютерных играх и времяпровождению в Интернете. Такие действия подростки объясняли желанием отвлечься, уйти от своих проблемах, забыть о тревогах и от разрешения трудных жизненных и учебных ситуаций.

Снижение основных мотивов в мотивационной сфере учеников 8-х классов ведет уходу таких учеников в виртуальный мир. Такой уход чреват усилением проблем дезадаптации, повышением тревожности. Снижение достиженческой активности в 8-х классах является предупреждением для педагогов и психологов, следует обратить внимание на поддержание мотивационной достиженческой активности уже на уровне 7-х классов.

Анализируя выявленные различия в характеристиках мотивационной сферы во всех восьми группах, мы делаем вывод, что подростки, у которых выявлены положительные результаты по основным категориям мотивов схожи, мы можем охарактеризовать их мотивационную сферу следующим образом: желание достигать результата успешности в своих начинаниях; стараться выполнять работу как можно лучше; ценят дружбу и умеют дружить; способны сотрудничать; желают быть жизнестойкими. У учащихся, которые показали низкие результаты (это в основном обучающиеся 8-х классов), происходит

снижение показателей основных важных мотивов. И на передний план выступают такие характеристики мотивационной сферы: как стремление к внешнему одобрению; ориентиры только на мнение других людей, ценность материальных благ и беспечное и приятное времяпровождение, нет желания саморазвиваться.

Полученные результаты натолкнули нас на мысль, что между 7-ми и 8-ми классами обнаруживается определенный период, когда у подростков снижается мотивационная направленность в целом и происходит изменение в иерархии мотивов в мотивационной сфере. Основной причиной такого спада и изменения в мотивационной сфере подростка, на наш взгляд, является ослабление внимания со стороны педагогов и родителей. Следствием снижения мотивационной достиженьческой направленности является снижение всей учебной и познавательной мотивации, которая ведет к снижению успеваемости.

Согласно результатам исследования по Шкале академической мотивации большая часть участников (64.66% в российских школах и 59.67% в казахстанских) руководствуются внешней мотивацией, что предполагает активное давление или мотивирование со стороны близких, учителей, социума или общей социальной ситуации. Распределение уровня академической успеваемости в группе с внешней мотивацией оказывается очень широкой, включается все уровни успеваемости и не содержит статистических значимых отклонений. Наименьшей группой являются амотивированные участники исследования (11.65% россиян и 6.63% казахстанцев) (Рисунок 8).

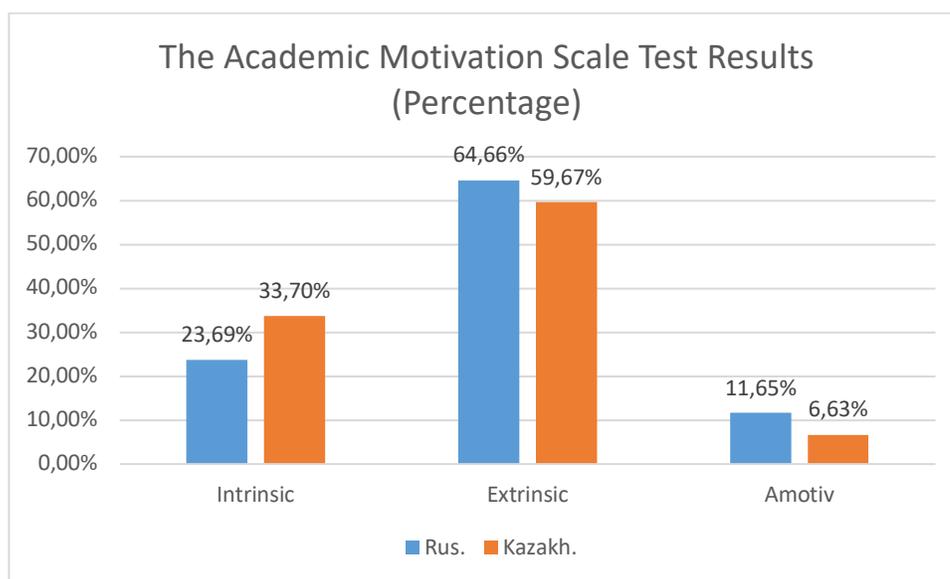


Рисунок 8 - Результаты опроса согласно The Academic Motivation Scale (в %)

Исследование наличия корреляции между разновидностями мотивации и уровнем успеваемости (Табл. 6) продемонстрировало наличие сильной прямой корреляции между этими величинами, причем, независимо от уровня успешности. Можно по результатам исследования утверждать, что любая академическая успеваемость связана с той мотивацией, которую демонстрирует ученик. Не замечено статистически существенных отличий ни между казахской и русской частью опрошенных, ни значимых различий в соответствии с половой принадлежностью.

Таблица 7 - Корреляции между видами мотивации и уровнем академической успеваемости участников (по усредненным значениям)

мотивированность респонденты	Внутренняя		Внешняя		немотивированный	
	Муж	Жен	Муж	жен	муж	жен
R	0.781	0.804	0.696	0.774	0.751	0.809

Исследование корреляции между возможным давлением и вовлеченностью и типом мотивации продемонстрировало наличие сильной прямой корреляции между давлением и амотивированностью ($r = 0.821$), а также между внутренней мотивацией и вовлеченностью ($r = 0.691$). Установлена столь же близкая по силе корреляция между давлением и низкой академической успеваемостью ($r = 0.686$) и между высокой успеваемостью и вовлеченностью ($r = 0.705$).

Влияние социального мотива на успеваемость подростков, в частности в области, математики и естествознания определили по результатам теста PISA.

Среди подростков, получивших лучший результат по математике или естественным наукам (табл. 9) 20,3% мальчиков, проживающих в России, желают стать к 30 годам профессионалом в науке или технике, такое же желание имеют 12,3% российских девочек. В Казахстане такие амбиции имеют большее число 15-летних подростков: 28,3 % мальчиков и 14,2% девочек. В Эстонии эти показатели почти равны для обеих полов и находятся в пределах 15,2% для девочек и 17,35 для мальчиков.

Внешняя мотивация, зачастую, осуществляется под давлением учителей, родителей подростков. Учителя могут оказать давления на подростка, например, плохими отметками, или же назначением дополнительных заданий и занятий во внеурочное время. Такое поведение учителя приводит к потере интереса у подростка к учебному процессу и, как следствие, попытке избежать неудач, что может привести к прогулам и снижению успеваемости.

Кроме того, по результатам проведенного исследования PISA 2018 было установлено влияние участия родителей в школьной жизни подростков. Так процент родителей, которые по собственной инициативе проявляли интерес к успехам своих детей в школе в исследуемых странах следующий: в России 11%,

в Казахстане 5%. Для сравнения в Сингапуре он составляет 21%, в Гонконге - 19%, в Китае - 17%. То есть, в странах с более высокой успеваемостью подростков вовлеченность родителей в учебный процесс значительно выше, нежели в государствах, где успеваемость значительно ниже. Это может свидетельствовать о положительном влиянии участия родителей в школьной жизни своих детей на их успеваемость.

Таким образом, полученные нами эмпирически результаты соответствуют данным, полученным в разных странах мира. Для представление общей картины мотивационной сферы школьника, мы провели анкетирование, с помощью разработанной нами комплекса диагностического инструментария (Приложение А) с педагогами, родителями и обучающимися.

Результаты анкетирования выявили особенности мотивационной сферы учеников 7-х и 8-х классах. Было обнаружено, что внешняя мотивация представлена мотивами принятия родителями; принятия одноклассниками; уважения педагогами; уважения и признания окружающими людьми, через демонстрацию своего превосходства; стремлением получать одобрение и хорошие суммативные оценки (таблица 9). Анализ возрастной сравнительной динамики внутренней познавательной и достиженческой учебной мотивации у учащихся 7-ых и 8-ых классов экспериментальных школ позволил получить результаты, которые мы продемонстрировали на рис. 9.

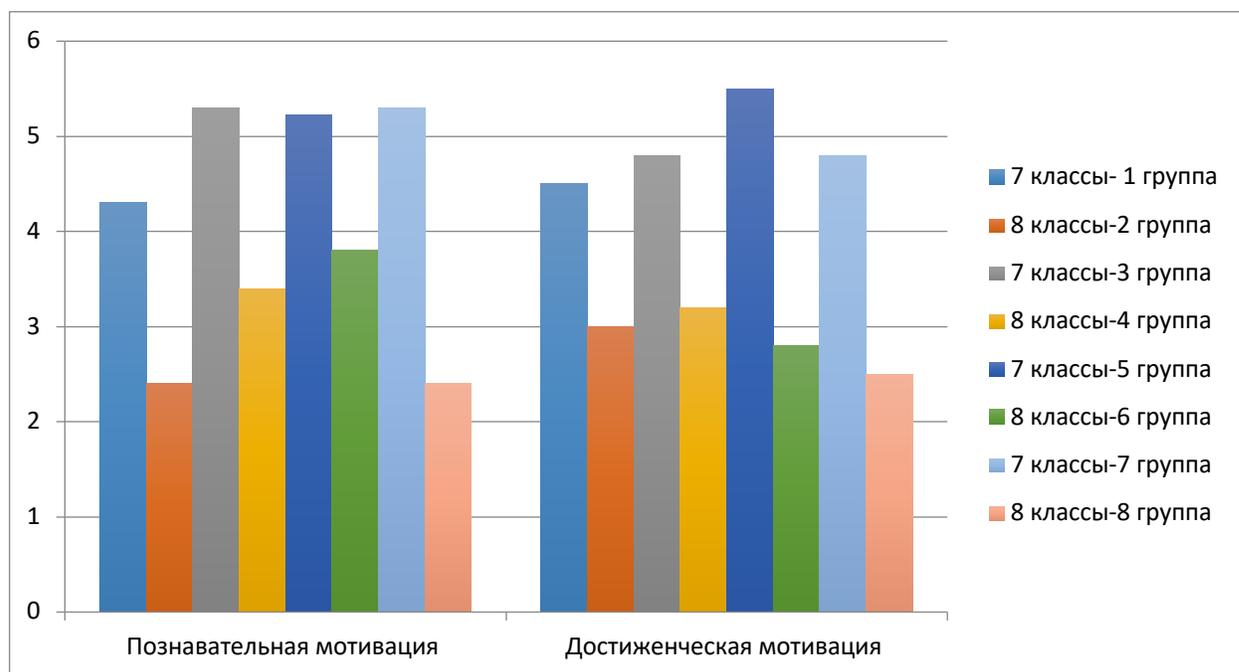


Рисунок 9 - Средние значения выраженности познавательной и достиженческой – мотивации у учащихся 7-8 -х классов

Как мы видим из рисунка познавательная и достиженческая мотивация снижаются к восьмому классу. Уменьшение указывает на то, что успешное движение вперед требует постоянного труда, настойчивости, эффективных мотивационных стратегий, которые ослабевают, происходит разделение на высокомотивированных, желающих все время достигать нового и низкомотивированных, которые просто имитируют учебную деятельность. Полученные результаты взяты из анализа ответов анкетирования, где было показано, что основную роль в организации отношения к учебной деятельности играет авторитет родителей и педагогов, мотив принятия и одобрения родителями. Выраженным является для 7-х классов, а, начиная с 8-го класса стремительно падает. Это означает, что для 12-летних учащихся авторитет родителей остаются важными источниками побуждения мотивации учебной деятельности. Этот результат представляется весьма ценным, поскольку свидетельствует о важной роли родителей в учебном процессе не только в начальной, но и в средней школе. С 8-го класса, чем выше выраженность стремления учиться ради получения принятия со стороны родителей, тем ниже учебные достижения ($p < 0,05$). В седьмом классе эти связи между мотивации и академическими достижениями были незначимыми. Контроль со стороны родителей с целью побудить и активизировать желание ребенка учиться, имеют обратный эффект. Дети думают, что на них давят, ограничивают свободу (таблица 8).

Таблица 8 - Учебная познавательная мотивация и ее связь с академическими достижениями (вся исследовательская выборка)

Мотивы учебной деятельности		Средние значения уровня мотивации								Успеваемость
		1гр	2 гр.	3 гр.	4 гр.	5гр	6гр	7гр	8 гр.	
1	Познавательные мотивы	1	,56	,13	,23	,27	,31	,18	,34	,148(**)
2	Мотивы достижения	,56	1	,22	,14	,29	,18	,42	,60	,193(**)
3	Мотивы принятия родителями	,78	,22	,45	,58	,60	,47	,43	,34	-,150(**)
4	Мотивы признания сверстниками	,22	,14	,58	1	,77	,61	,31	,27	-,202(**)
5	Мотивы уважения учителями	,27	,24	,68	,78	1	,53	,41	,32	0,163(**)
6	Мотивы демонстрации превосходства	,31 5	,18	,47	,68	,57	1	,31	,261	-0,078
7	Мотивы получения хороших оценок	,18	,42	,43	,31	,42	,31	1	,38	0,028
8	Внутренние мотивы	,35	,61	,35	,26	,47	,25	,32	1	0,053

Динамика отношения к мнению педагогов также снижается и перестает быть ориентацией и стимулом учебной достиженьческой активности к 8-му ($p < 0,01$) классу. Корреляционный анализ (с помощью t-критерия) успешности и неуспешности показывает, что эта мотивация выражается на средне успевающих школьников, наоборот, у хорошо успевающих она значимо ниже ($p < 0,05$) Такой парадокс можно объяснить положениями теории самодетерминации, когда стремление нравиться одноклассникам с помощью учебных достижений выражено у учеников с низкой потребностью в принятии, испытывающих не интерес сверстников.

С помощью корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь учебных достижений с внутренними и внешними учебными мотивами. Так, анализ корреляций в целом по выборке показал, что оба показателя внутренней мотивации – познавательные мотивы и мотивация достижения положительно связаны с академическими достижениями, что определяет, чем выше позитивное как отношение к учебе как к чему-то возвышенному и интересному, тем выше учебные достижения учащихся. Что касается внешней мотивации с учебными достижениями в табл. 10 представлены результаты свидетельствующие, что мотивы ориентации на родителей, учителей и одноклассников обнаруживают отрицательную взаимосвязь с учебной успеваемостью. Так, мотивы принятия учителей и родителей как истоки мотивации к учебе отрицательно связана с успеваемостью.

Феномен самоактуализационного потенциала в человеке определяется потенциальными возможностями к креативному осмыслению жизни, желанием самостоятельно развить и реализовать свои возможности [140].

В наших исследованиях мотивационная сфера школьника была направлена на изучение таких важных и ведущих мотивов жизнедеятельности, как мотивы достижения, мотива аффилиации, мотива альтруизма, мотив влияния и доминирования, мотивы развития и самосовершенствования, познавательные мотивы, мотивы агрессии, направленности на материальные ценности и на отдых, досуг, переживание приятного и д на духовное развитие [141].

Таким образом, полученные результаты свидетельствующие о значимости структуры мотивов, влияющих на академические достижения, подтвердился и в результате сравнения 8 групп 7-х и 8-х классов. Нами было обнаружено, что успешные учащиеся отличаются выраженной внутренней мотивацией (познавательные мотивы и мотивация достижения =оба $p < 0,01$). Внутренний познавательный интерес поддерживал в учениках интерес к учебе, доставлял удовольствие от получаемых знаний, побуждал к процессу познания и понимания нового сложного учебного материала, придавал смысл их учебной деятельности.

К следующему выводу подводят полученные результаты: успешные учащиеся обладали слабой внешней мотивацией, что свидетельствует о

выработке у таких учащихся большей самостоятельности, уверенности, высокой самооценке, саморегуляции и независимости.

Стремление высокой успеваемости как залог хорошего отношения со стороны одноклассников стал характерной чертой для слабоуспевающих детей с низким уровнем мотивации достижения. Но из этого не значит, что для них не важны мнения одноклассников, они уважают и ценят своих одноклассников, их побуждает к учебе внутренняя мотивация, а не внешняя. Внутренняя достиженческая мотивация – это основной аргумент в пользу овладения успешной деятельностью, получать не просто хорошие оценки, а погрузиться полностью в учебный процесс, чтобы быть образованным и смело смотреть в будущее. Результаты эксперимента в описанном аспекте нашли отражение в публикациях автора исследования.

Анализируя феномен мотивации достижения, мы приходим к пониманию что она зависит от многих факторов. Фактор первый - мотивация достижения зависит от качества выполненных личностных задач и целей. Фактор второй - в самой мотивации достижения есть переменные, которые детерминируют устойчивость, уровни и специфические черты мотивации достижения [142].

Как показывает исследование Б. Блума индивиды, достигшие высоких результатов в таких областях деятельности как искусство, наука и спорт, в их семьях царил т.н. протестантская этика, в соответствии с которой труд является главной ценностью. Исследование уровня мотивации достижения и особенностей мотивационной сферы подростков 7-ых и 8-ых классов экспериментальных школ показало тенденцию спада актуализации ведущих мотивов при переходе от 7-го к 8-му классу. Анализ общего уровня мотивации достижения показал, что среди обучающихся есть высокомотивированные и низкомотивированные учащиеся.

Таким образом, по результатам исследования можно утверждать, что развитие мотивационной сферы подростка зависит от организации образовательного процесса и влияния педагогов и родителей. Знание мотивационного поля подрастающего школьника позволит скорректировать организацию образовательного процесса и выстроить отношения в рамках учебной деятельности с максимальным использованием ведущих мотивов и актуализацией необходимых потенциальных ресурсов мотивационной сферы.

Следующей задачей нашего экспериментального исследования является отбор контрольных и экспериментальных групп для дальнейшего формирующего эксперимента по развитию мотивации достижения. Мы концентрировали внимание на потребностях в достижениях и мотивация достижения у учащихся 7 и 8 классов.

Потребность в достижении – это личностная диспозиция, предполагающая потребность человека в конкретном предметном осуществлении. Потребность в достижении являясь основным фактором мотивации, определяет силу

достиженческой потребности человека в стремлении добиться успеха, и при складывающихся обстоятельствах влияет на ситуативное поведение человека.

Принимая во внимание изменчивость мотивационной сферы в подростковом возрасте (подраздел 2.1), в частности мотивации достижения и потребности в достижениях, было проведено исследование взаимосвязности и взаимосвязи потребности в достижениях и мотивации достижения у школьников подросткового возраста 7 и 8 классов школ г. Шымкента. На рисунке 10 графически продемонстрированы средние показатели потребности в достижениях и мотивации достижения у школьников во всех исследовательских группах 7 и 8 классов.

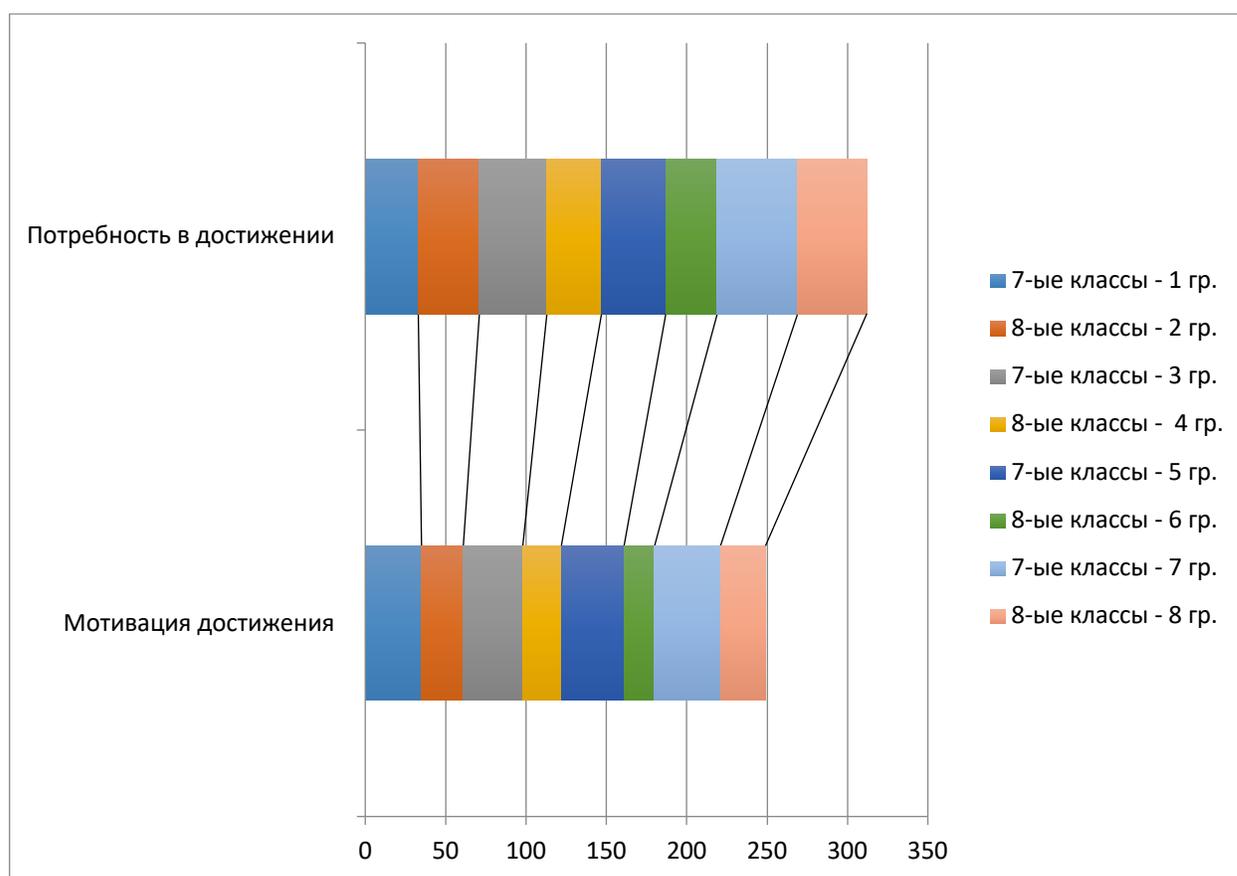


Рисунок 10 - Средние показатели потребности в достижениях и мотивации достижения у школьников 7-х и 8-х классов

Мотивация достижения школьников всегда находится во взаимосвязи с актуальными потребностями школьника подросткового возраста. Как мы описывали в теоретическом обзоре дети подросткового возраста испытывают потребность в достижениях, так как достижения успеха или неуспеха определяют отношение подростка к той или иной деятельности. Потребность в достижениях и мотивация достижения для школьников подросткового возраста являются главными

конструкторами достиженческой активности. Для нас, исследователей важно знать, как школьники подросткового возраста относятся к своим успехам и неудачам, какова их самооценка и уровень притязаний. Важно также выявить как школьники оценивают свои возможности, как ставят задачи и цели, как преодолевают трудности и добиваются успехов в учебной или другой деятельности. В теоретической части мы показали, что мотивация достижения - это сложная в структурном и многоуровневом понимании система. В мотивацию достижения входят латентные и скрытые мотивы, а также и реально действующие мотивы достижения.

Для изучения связи между потребностью в достижениях и мотивации достижения у учащихся нами были применены методики диагностики личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач Т. Элерса; тест-опросник измерения мотивации достижения (ТМД) А.Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова); тест - шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю. М. Орлова; проективный тест Х. Хекхаузена. Также были использованы данные *анкетирования* и опроса педагогов, родителей и учеников. В разработанных нами анкетах были указаны вопросы, которые дали нам понимание критериев проявления мотивации достижения и потребности в достижениях учащихся. С помощью анкетирования были выявлены планы достижения учащихся, их отношение к риску при стремлении к успеху, самооценка своих способностей, упорства и уверенности.

Вопросы анкетирования для учащихся строились таким образом, чтобы в них также определялись их личностные особенности. При составлении утверждений-ответов, мы стремились не брать сравнительных аспектов с другими учащимися. С целью правильного понимания учениками вопросов анкет, экспериментатор сам зачитывал текст. Для школьников предлагались различные описания историй людей с высокоразвитой мотивацией достижения. Исследователь анализировал понимание и объяснение зачитываемых историй.

В связи с данным пониманием для нас было важным выявить взаимосвязь мотивации достижения и потребности в достижениях школьников подросткового возраста. Поскольку, мы понимаем, что высокая потребность в достижениях не всегда может коррелировать со знаком плюс с мотивацией достижения. Мотивация достижения представляет собой взаимодействие существующей потребности в достижениях с ситуативными факторами. Такое взаимодействие осуществляется через преломление условий возникшей ситуации и через личностные особенности учащегося.

Исходя из предположения, что корреляция потребности в достижениях и ее имплементация через наличествующую мотивацию достижения у подростков 7-ых и 8-ых классов имеет свои отличительные особенности мы обратили внимание, что их потребности в достижениях не всегда согласуются с мотивацией достижения. Особенно это проявляется в ситуации мотивации избегания неуспеха и

неудач в учебной деятельности, когда школьники подросткового возраста не проявляют активности и инициативы на уроках, а ждут побудительного воздействия со стороны педагога. Такое поведение подростка вызывает отторжение учебной деятельности, ученик считает, что он ничего не понимает и учебные программы для него становятся очень сложными. Вследствие такой ситуации потребность в освоении предмета снижается, значимость учебной деятельности обесценивается.

В таблице 9 представлены результаты экспериментального исследования взаимосвязи потребности в достижениях и мотивации достижения у школьников 7-х и 8-х классов. Из приведенных данных в таблице мы видим отрицательные и положительные корреляционные связи между потребностью в достижениях и направленной мотивацией достижения.

Таблица 9 – Взаимосвязь потребности в достижениях (ПД) и мотивации достижения (МД) у школьников 7 и 8 классов

Испытуемые	Количество классов и обучающихся	Показатели корреляции ПД и МД	Значимость (p)
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина			
7-ые классы	10/307	0,275**	0,125
8-ые классы	8/239	0,429**	0,524
КГУ Школа-гимназия № 45			
7-ые классы	6/183	0,368**	0,395
8-ые классы	5/153	0,433**	0,167
КГУ Школа-гимназия № 75			
7-ые классы	5/129	0,247**	0,125
8-ые классы	5/122	0,325**	0,524
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой			
7-ые классы	5/145	0,397**	0,125
8-ые классы	3/79	0,523**	0,524
Итого	47/1357		

Обнаруженная связь между выраженностью потребности в достижениях и мотивацией достижения проверялась текущей успеваемостью школьников 7-х и 8-х классов. Полученные результаты свидетельствуют о наличии высокой потребности в достижениях учеников с высокой успеваемостью, но они не всегда коррелируют положительно с мотивацией достижения. Низкий уровень потребности в достижениях обнаруживался у учащихся, кто не имеет высоких результатов в учении, но имел удовлетворительную мотивацию достижения в других видах деятельности, особенно творческой.

В подтверждении полученных данных в следующей таблице показаны полученные данные после расчета с помощью критерия Манна-Уитни, который

достоверно показывает соотношение потребностей в достижениях и соответствующей мотивацией достижения учащихся. Коэффициент корреляции по критерию Манна-Уитни ($p < 0,01$) статистически значим по сравниваемым показателям между значениями потребности в достижениях и мотивацией достижения. Полученные различия в средних значениях взаимосвязи потребности в достижениях и мотивации достижения наиболее выражены у учащихся 8-ых классов. Обнаружено, что высокая потребность в достижениях обеспечивает реальные показатели в процессе обучения, низкие значения потребности в достижении оставляют показатели учебных достижений также на низком уровне. При анализе факторов конкретной учебной ситуации было выявлено ее влияние на проявление наличия мотивации достижения учащихся. В ситуациях, при которых учащимся необходимо представить собственную самостоятельность при решении сложных задач возможность проявить мотивацию выражалась в большей степени. Если же процесс решения задачи сопровождался в оценочной форме, проявления мотивации достижения увидеть было сложно, значит в меньшей степени.

Таблица 10 – Сравнительный анализ средних значений потребностей в достижениях учащихся и соответствующей мотивацией достижения

Испытуемые	Количество классов и обучающихся	Показатели для сравнения	
		Потребность в достижении	Мотивация достижения
		Критерий Манна-Уитни	
		U	Значимость
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина			
7-ые классы	10/307	1,375	0,173
8-ые классы	8/239	-1,733	0,066
КГУ Школа-гимназия № 45			
7-ые классы	6/183	1,375	0,173
8-ые классы	5/153	-1,642	0,066
КГУ Школа-гимназия № 75			
7-ые классы	5/129	-1,175	0,173
8-ые классы	5/122	-1,730	0,066
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой			
7-ые классы	5/145	1,375	0,173
8-ые классы	3/79	-1,643	0,066
N – 47/ 1357			

Следующий этап деятельности: взаимосвязь мотивации достижения с личностно-поведенческими характеристиками учащихся среднего звена.

На основе полученного контент-анализа историй, составленных школьниками по стимульному материалу по проективной методике Х. Хекхаузена были получены индивидуальные различия в поведении подростков 7-х и 8-х классов в зависимости от уровня их мотивации достижения. По описанию проективного теста, были составлены краткие характеристики поведенческой деятельности школьников с преобладанием достижения успеха, а также для школьников с преобладанием избегания неуспеха и неудач (таблица 12).

Таблица 11 – Индивидуально- поведенческие различия учащихся с МУН и МИН

Характеристики деятельности	
1. Ситуация достижения	
Школьники, с преобладанием	
1	2
достижения успеха	избегания неуспеха
Активные, любят соревнования, не боятся соперничества, ситуаций конкуренции. Максимально проявляют способности и умения. Ответственны, избегают излишних рискованных непредсказуемых ситуаций. Имеют высокий уровень потребности в достижении.	Избегают ситуаций, где как они думают потерпят неудачу или неуспех. Если же не удалось избежать попадания в такую ситуацию, в ней ведут себя или очень пассивно с присутствием страха, или же агрессивно рискованно, с возможностью отрицательных последствий.
2. Постановка цели	
Выбирают адекватные цели средней или выше средней сложности. Полученное достижение придает им уверенность и повышает самостоятельность и самооценку.	Выбирают либо слишком легкие или сверхсложные цели. Неудача и неуспех расстраивает, ведет к пессимистическому или агрессивному поведению. Вызывает чувство беспомощности и отказ работы над собой.
3. Действие	
Проявляют волю, упорство и настойчивость при продвижении к цели. Желают работать самостоятельно несмотря на отведенное время. Проявляют оптимизм, эффективность и ответственность за свои поступки и действия.	Часто проявляют неуверенность, стеснительность, страх перед неизбежным. Не могут самостоятельно решать задачи, надеяться на помощь учителей и родителей. От проблем уходят в фантазирование, игру, в эскапизм. Выбирают испытанные легкие пути и цели.
4. Оценка результатов и определение новых целей и деятельности	
При неудаче, анализируют, рефлексируют и вырабатывают более улучшенную стратегию, с учетом совершенных ошибок. Выбор новых целей направлен на концентрацию воли и настойчивости.	Неудача заставляет отказаться от настоящей стратегии в пользу другой конформной стратегии. Неудача снижает желание самостоятельно и эффективно работать. Успех ведет к выбору легких целей, после неуспеха повышают планку и берут крайне сложную задачу.

Продолжение таблицы 11

1	2
5. Оценка учителей, родителей и одноклассников	
Своевременная конкретная обратная связь важна для учащихся. Делают выводы для улучшения выбора цели и действий.	Не важна обратная связь. Так как избегают неуспех, даже если есть все ситуационные условия для достижения успеха.
6. Самооценка и атрибутивный стиль при объяснении полученных результатов	
Устойчивая и адекватная самооценка. Считает, что успех можно достичь только через собственные волевые усердие и усилия. Необходимо работать над саморазвитием и получать знания. Неудачу воспринимают как временное явление.	Самооценка слишком завышена, или слишком занижена. Самооценка неустойчивая. Считают успех временным, неудачу постоянным спутником. Переживаю, думая, что у них нет способностей.
7. Временная перспектива	
Планирование составляется из реальных инициатив. Временная перспектива направлена на далекое будущее.	Планирование складывается из сверх великих или узко направленных инициатив. Страх заглянуть в далекое будущее.

Педагоги и психологи отчетливо понимают, что школьники, имеющие мотивы достижения успеха, за основу поведения в процессе обучения, всегда будут избирать мотивационную стратегию достижения успеха. Тогда как, школьники, имеющие мотивы избегания неуспеха, как основу поведения в процессе обучения, всегда будут избирать мотивационную стратегию избегания неуспеха. Результаты исследования мотивации достижения во взаимосвязи с личностно-поведенческими характеристиками показали, как различные учебные производственные и жизненные ситуации влияют на проявление мотива достижения. Если перед учащимся предстоит решение трудной многозадачной проблемы, требующая количественного и качественного решения, мы можем предположить каким будет поведение ученика в зависимости от степени присутствия в нем мотивации достижения. Как мы уже указывали поддерживать самостоятельность учащихся, организовывать проведение занятий с привлечение инновационных образовательных технологий в сочетании с демократическим стилем образовательной среды – основная платформа для развития мотивации достижения.

В результате полученных путем анкетирования данных, мы проанализировали понимание собственных потребностей в достижениях и мотивации достижения у учащихся и у их педагогов. Педагоги показали, что в условиях реализации обновленного содержания образовательных программ наличие мотивации

достижения у учащихся и дальнейшее ее развитие является важным аргументом. Педагоги подчеркивали, что благодаря развитию мотивации достижения важным в учебной деятельности школьников становится высокая познавательная активность, самостоятельность, коммуникабельность.

Мнения о мотивации достижения, высказанные педагогами: мотивация достижения аналогична познавательной мотивации считали одни, другие определяли мотивацию достижения как весь комплекс мотивов, который есть у учащегося, это основа для активации в планировании целей и ее реализации стало третьим мнением педагогов, и наконец в – четвертых, были определены педагоги, которые определяли мотивацию достижения, как наличие способностей добиваться успеха в общении, в учебе, быть уверенным и стойким, иметь неповторимую и осознанную индивидуальность.

В рамках обновленного содержания образовательных программ педагогическими и психологическими приемами развития мотивации достижения преподаватели называли следующие параметры: создание ситуаций успеха в образовательном процессе, а также сотрудничество и диалогичное общение педагогов и обучающихся.

Данные, полученные по результатам анкетирования, свидетельствуют о значимости и необходимости развития мотивации достижения у школьников в изменившихся условиях обновления школьной программы.

Анкетированием были охвачены также и родители школьников 7 и 8 классов. К нашему удовлетворению, опрос родителей школьников показал, что, отмечая качественные изменения в обновлении образовательных школьных программ, родители соглашались с необходимостью личностного роста и развития мотивации достижения своих детей.

При разборе ответов родителей было выявлено что значимость мотивации достижения для родителей являлась достаточно ценной. Родители желали видеть своих детей смелыми, активными, самостоятельными, и целеустремленными. Успешная достиженческая деятельность, по мнению родителей это деятельность, где особое место занимает личностное достижение, умеющими справляться ситуационными изменениями.

Результаты анкетирования школьников, педагогов и родителей показывает в целом, что все три категории субъектов образовательного процесса знают о мотивации достижения. Согласны с вопросами анкетирования в отношении стремлении повышения эффективности учебной и другой деятельности.

Наблюдение за учащимися их умением реагировать на конкретную и своевременную обратную связь в виде похвалы, хороших оценок для одних, а для других учащихся важна собственная оценка и внутреннее согласие или несогласие, проведение собственной рефлексии.

На основании проведенной экспериментальной работы, осуществляемой в реальных достиженческих ситуациях, нами было определено содержание уровней

высокомотивированной группы и средне и низкомотивированной группы. В таблице 13 приводятся качественные критерии и характеристики школьников.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что развитие мотивации достижения, учащихся с точки зрения обретения ценностного и смыслового опыта достижений имеет некоторые проблемы. Полученные результаты показали, что мотивация достижения учащихся в условиях традиционной школы развивается фрагментарно и носит временный характер, внешняя оценка для учащихся остается приоритетной, без осмысления личной ценности и ответственности, неспособности, учащихся рефлексировать собственную деятельность, активизирует мотив избегания неудачи учащихся.

Результаты проведенного на констатирующем этапе исследования подтвердили наши предположения о необходимости разработки инновационной программы, направленной на проектирование, учет и рост личностных достижений учащихся.

Следующий этап - это выявление особенностей оптимальной образовательной среды для развития достиженческой активности и самоактуализации учащихся. Задачами исследования на данном этапе являлось: определение типа и критериев качества образовательной среды и фактор ее развития в школах, участвующих в эксперименте; экспертиза образовательной среды через опрос учителей и учащихся по методике В.А. Ясвина; анализ результатов экспертизы образовательной среды, характеристика ее положительных и отрицательных критериев деятельности.

В рамках исследования образовательной среды нами будут представлены результаты диагностики ее векторов развития. Проведенная качественная и количественная диагностика образовательных сред будет нами отнесена или к догматической, или безмятежной, или карьерной, или наконец, творческой. Методика векторного моделирования Ясвина предполагает построение системы координат, которая состоит осей: Свобода и Зависимость, осей Активность и Пассивность. Данные параметры по осям дадут нам возможность построить искомый тип образовательной среды. Вопросы методики Ясвина подразумевают выявления в конкретной образовательной среде наличия возможностей для свободного развития учащихся и также конкретные вопросы для выявления возможности активной деятельности учащихся. В опросе по данной методике приняло участие вся исследовательская выборка. Следует отметить, согласно характеристике исследуемой выборки (подраздел 2.1) для исследования мотивация достижения исследуемая выборка экспериментальных классов была разделена на восемь групп.

При описании результатов анкетирования по восприятию качества образовательной школьной среды придерживались также данной схемы. На рисунке 11 показаны анализ и результаты сравнения типов образовательной среды с обучающимися 7-ых и 8-ых экспериментальных классов.

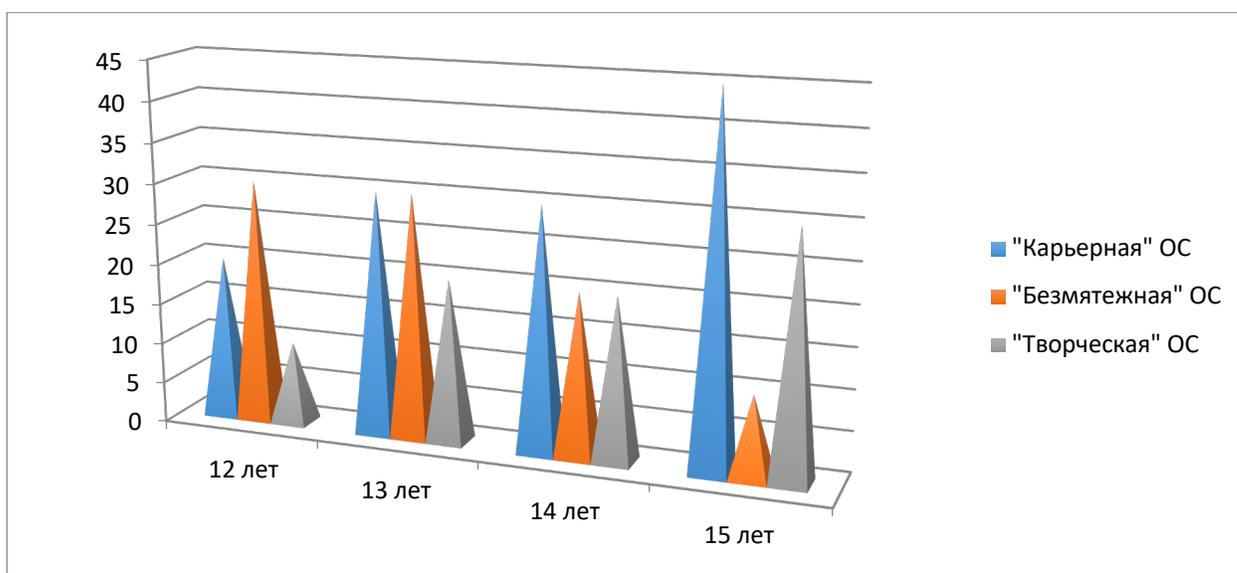


Рисунок 11 - Результаты оценок учащимися типа образовательной среды на этапе констатирующего эксперимента (7 и 8 классы)

В следующей таблице представлены полученные результаты диагностики вектора развития образовательной школьной среды экспериментальных школ.

Таблица 12 – Средние значения по результатам опроса по методике векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина

Вопросы по методике векторного моделирования		Экспериментальная выборка							
		1гр	2гр	3гр	4гр	5гр	6гр	7гр	8гр
1	2	307	239	183	153	129	122	145	79
		3	4	5	6	7	8	9	10
Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в моей организации?	а) личности каждого обучающегося	150	100	83	55	45	42	64	30
	б) общества (коллектива)	157	139	100	98	84	80	81	49
Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия	а) педагог к обучающемуся	50	45	56	43	35	28	57	25
	б) обучающийся к педагогу	257	194	127	110	94	94	88	54
Какая форма воспитания осуществляется. Преимущественно	а) индивидуальная	53	45	56	43	35	28	57	25
	б) коллективн. (групповая).	254	194	127	110	94	94	88	54

Продолжение таблицы 12

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Практикуется ли в образоват. организации «наказание» обучающихся	а) пожалуй, да	150	100	83	55	45	42	64	30
	б) скорее, нет	157	139	100	98	84	80	81	49
Стимулируется ли проявление обучающим. какой-либо инициативы?	а) обычно, да	50	45	56	43	35	28	57	25
	пожалуй, далеко не всегда	257	194	127	110	94	94	88	54
Всегда ли положительный отклик те или иные творческие проявления ребенка?	а) скорее, да	150	100	83	55	45	42	64	30
	б) пожалуй, нет	157	139	100	98	84	80	81	49

На основании проведенного анкетирования нами описан портрет учащихся 7 классов и мнения педагогов:

1. КГУ школы-гимназии имени А.С. Пушкина: преобладает безмятежная и догматическая среда и карьерная, а по мнению учеников 8-ых классов данной школы догматическая и карьерная;

2. КГУ школы-гимназии № 45: понимают образовательную среду как карьерную, значит присутствует активная зависимость, соответствующая типичной карьерной среде, в то время как ученики 8-ых классов видят образовательную среду как догматическую и карьерную.

Обучающиеся 7 и 8 классов:

1. КГУ Школа-гимназия № 75: воспринимают образовательную среду как безмятежную, догматическую и карьерную.

2. Общеобразовательной средней школы № 35 имени М. Маметовой: воспринимают образовательную среду как карьерную и безмятежную.

Результаты анкетирования педагогов:

1. КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина: педагоги рассматривают образовательную школьную среду как творческую и догматическую;

2. КГУ Школа-гимназия № 45: педагоги рассматривают образовательную школьную среду как догматическую и карьерную;

3. КГУ Школа-гимназия № 75: педагоги рассматривают образовательную школьную среду как творческую и карьерную.

4. Средняя школа № 35: педагоги рассматривают образовательную школьную среду как творческую, безмятежную и карьерную.

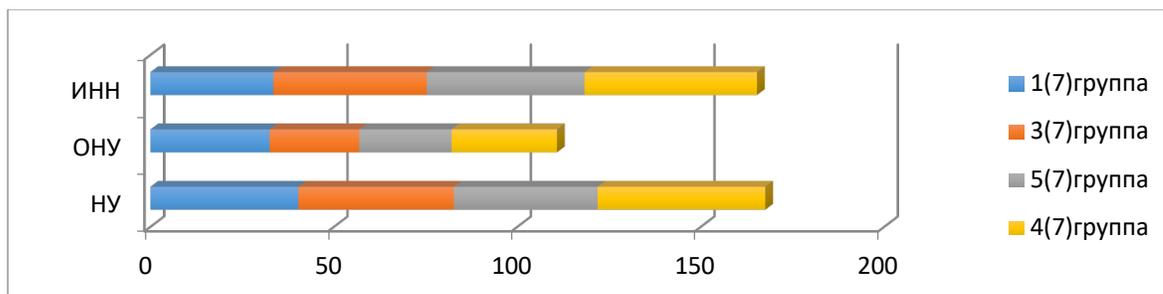
Таким образом, можно характеризовать выраженное субъективное восприятие образовательной среды как безмятежной, творческой и карьерной на уровне 7-х классов; карьерной и догматической на уровне 8-ых классов.

В начале эксперимента мы предполагали, что ученики воспринимают образовательную среду как творческую. Но, представленные результаты проведенной диагностики характеризуют тенденцию изменения субъективного восприятия образовательной среды от школьников 7-ых к 8-ым классам. И во многом творческое восприятие сменяется видением догматической и карьерной образовательной среды. Полученные результаты от субъектов образовательного процесса утверждают нас в мнении необходимости изменения восприятия образовательной среды только на творческую. И это возможно при развитии мотивации достижения каждого субъекта образовательного процесса. В этом также прослеживается актуальность нашей диссертационной работы.

Полученные результаты диагностики на констатирующем этапе, предполагают сделать вывод: образовательная среда, где *не Ученик* является главной фигурой образовательного процесса, главным, а к сожалению, является *Педагог*, который заставляет учеников воспринимать образовательную среду как догматическую и в дальнейшем карьерную, как необходимую для социализации, Педагог в такой среде диктует требования, правила, направления и стратегии развития личности школьника.

Как видим, по полученным результатам в экспериментальных школах представлены 3 типа образовательной среды, среди которых доминирует Карьерная образовательная среда, где ставят во главу угла только социальную успешность, и многие учителя считают, что именно эта возможность будет основой для развития мотивации достижения.

Определение взаимосвязи показателей развития мотивации достижения с выявленными типами образовательной среды дало следующие результаты. По оценкам опроса учащихся и учителей было выяснено, что высокий темп и уровень развития мотивации достижения приходится на творческой и карьерной типах образовательных сред (рисунок 12).



(НУ-надежда на успех; ОНУ – ожидание неуспеха; ИНН – инструментальная деятельность)

Рисунок 12 - Качественное наполнение мотивации достижения у обучающихся 7-х классов

Качественное наполнение мотивации различно, но количественный показатели почти близки. В результате качественной и количественной оценки параметров типов образовательных сред, методом опроса по методике Ясвина были получены определенные результаты. Так, по оценке параметра широты образовательной среды получены средние показатели. Это указывает на то, что учащиеся характеризуют свою образовательную среду как посредственную без возможностей. Такие показатели указывают на наличие догматической образовательной среды, которая не мотивирует, а формирует зависимость. К примеру, качественные оценки по интенсивности образовательной среды дают высокие показатели, что свидетельствует без агрессивности образовательной среды и эти показатели тяготеют к карьерной образовательной среде. Пространство, но с моментами творческой образовательной среды; по оценке параметра осознаваемость образовательной среды дают усредненные показатели. Это означает, что учащиеся не сознают свою причастности к традициям и направленности образовательного учреждения. Такие характеристики характерны для безмятежной и догматической образовательным средам; По параметру устойчивость образовательной среды даны высокие показатели, что означает образ школы консервативен, дети не верят в возможность изменений – догматическая среда; По параметру эмоциональность образовательной среды получены низкие баллы, что означает, учебно-воспитательный процесс в указанной школе - сухой, формальный, рациональный, абсолютно не эмоционален, ученикам скучно и тягостно – догматическая жесткая среда;

По параметрам количественных оценок образовательной среды приведем полученные результаты оценки педагогов. По показателю - широта образовательной среды – представлены высокие показатели, что означает педагоги видят шире образовательные возможности; по показателю - интенсивность образовательной среды – представлены средние показатели, что означает учителя критично оценивают образовательную среду школы; по параметру - осознаваемость образовательной среды – даны низкие баллы, что означает педагоги считают, что степень осознаваемости учащимися своей образовательной среды оставляет желать лучшего; по параметру - устойчивость образовательной среды – педагоги, как и учащиеся, оценивают данную образовательную среду как достаточно устойчивую; по параметру - эмоциональность образовательной среды – педагоги оценивают эмоциональную составляющую жизни школы значительно выше, чем учащиеся, но считают, что здесь еще потенциал для работы; по параметру - обобщенность образовательной среды – педагоги оценивают обобщенность образовательной среды скептически учащихся; по параметру - доминантность образовательной среды – оценка педагогов выше, чем у учащихся; по параметру - когерентность образовательной среды – оценка согласованности образовательной среды школы выше, чем у

учащихся, но далека от идеала; по параметру - активность образовательной среды - по этому показателю, преподаватели, видимо, недооценивают социальную активность школы, а студенты ее не переоценивают; по параметру - мобильность образовательной среды – педагоги критичнее оценивают мобильность образовательной среды школы, чем учащиеся.

Таким образом, проведенный эксперимент по оценке типов образовательной среды позволяет сделать следующие выводы о представленных взглядах и мнениях учащихся и педагогов на качественную и количественную характеристику школьных образовательных сред. По мнению преобладающего количества учащихся, школьная образовательная среда варьирует как чаще карьерная, зависимо активной, при которой формируется честолюбивый тип личности ученика, по мнению учителей, они видят чаще школьную образовательную среду безмятежно образовательной средой. В то же время многие педагоги считают, что учащиеся скорее всего недооценивают существующий потенциал школьной образовательной среды, у которой есть ресурсы для формирования активной и свободной личности учащегося. По результатам опроса можно заключить, что педагогическая стратегия школы должна стремиться к созданию творческой активной и свободной среды, и на наш взгляд, такая возможность возникает в рамках обновленного содержания образовательных программ.

Следующий этап исследования посвящался исследованию мотивационно-смысловых конструктов и потребности в самоактуализации школьников 7-х и 8-х классов. Результаты исследования в этом направлении показали, что уровень мотивационного развития школьников 7-х классов подросткового возраста различается между параллелями экспериментальных школ. Вместе с тем выявлены значимые различия в выраженности мотиваций и разных групп потребностей у учащихся 8-х классов экспериментальных школ (рисунок 13). Данные по исследуемым потребностям были нами исследованы с целью получения цельной картины для эмоционально-ценностной составляющей мотивации достижения. Наиболее значимыми для учащихся 7 и 8 классов стали потребности принадлежности и любви, ведущая к установлению привязанностей. Указанные потребности, среди них групповая принадлежность становится основной целью в жизни человека. У школьника подросткового возраста данные потребности выражаются в страстном желании жить в окружении принадлежности, заботы и любви.

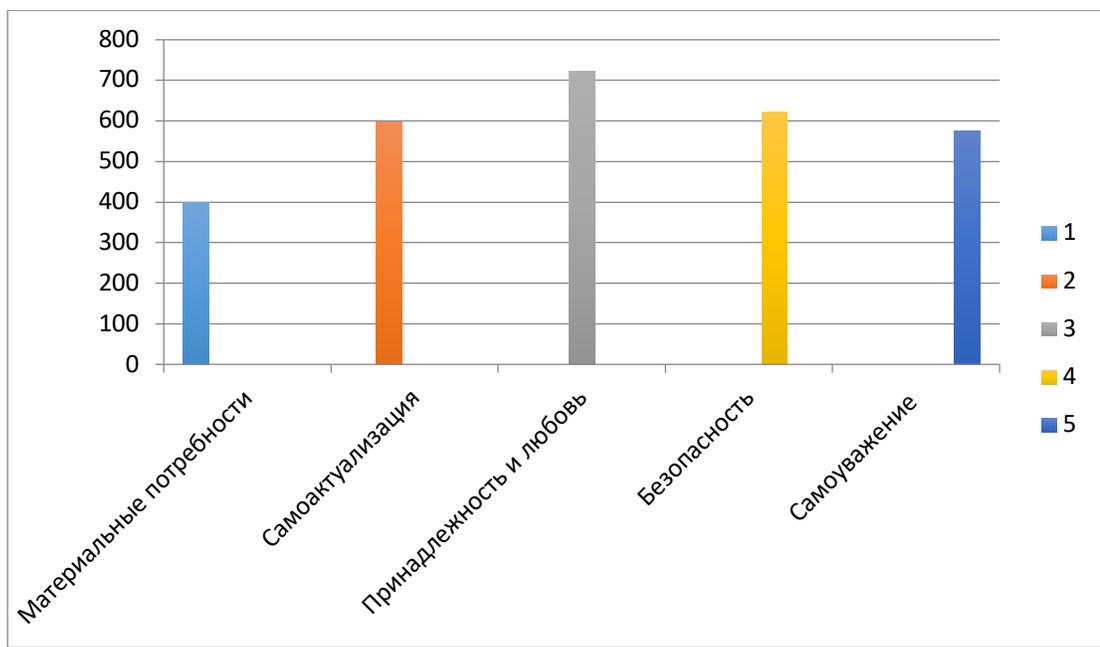


Рисунок 13 - Показатели эмоционально-ценностной составляющей у школьников подросткового возраста

На рисунке 13 представлены показатели ценностей школьников подросткового возраста 12–15 лет. Взяты пять видов ценностей это: 1 - материальные потребности; 2 - потребность в самоактуализации; 3 - потребность в принадлежности и любви; 4 - потребность в безопасности; 5 - потребность в самоуважении. В подростковом возрасте, как это и подтверждается многими исследованиями коммуникация становится ведущей и важной деятельностью. Школьники подросткового возраста стремятся к любви и уважению со стороны не только близких и родных людей, а также со стороны сверстников. Подростки даже настойчиво требуют уважения и признания своей независимости и самостоятельности, стремятся как они сейчас называют к жизни «стаями», к сплочению в своих групповых образованиях. При активных коммуникациях подростки живо усваивают основы социального поведения и вырабатывают соответствующие стратегии. На втором месте выбора оказалась потребность в безопасности, такое предпочтение мы можем объяснить сегодняшнюю социально-экономическую нестабильность в обществе и стрессовое эмоциональное состояние, панические состояния, вызванные эпидемиологической обстановкой.

Следующим важным шагом для нашего исследования является изучение потребности самоактуализации школьника подросткового возраста. Именно данная потребность в самоактуализации важна для нас в контексте ее взаимосвязи с мотивацией достижения. Самоактуализация подростка это желание и стремление школьника найти себя, добиться полного раскрытия своих

потенциальных способностей и талантов. В результате исследования данной потребности нами были найдены заметные отличия у школьников.

Различия у школьников показателей потребности самоактуализации могут объясняться, на наш взгляд: а) особенностями индивидуально-психологических характеристик, б) различным уровнем мотивации достижения, а также в) особенностями образовательной среды с точки зрения конкретного обучающегося. Следующая изучаемая потребность заключается в самоуважении.

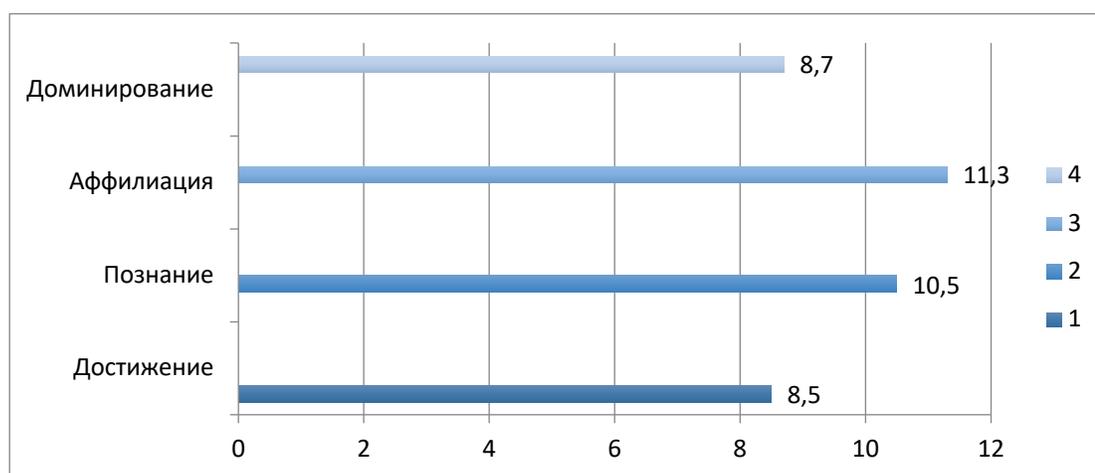


Рисунок 14 - Средние значения потребностей познания, доминирования, аффилиации и достижения у школьников 7-ых и 8-ых классов

Показатели по данной шкале тоже довольно высоки, что свидетельствует о потребности у школьников самоуважения и самопрятия. Полученные результаты, дали возможность определить величину потребностей в достижении, познании, аффилиации, доминировании и степень удовлетворенности этих потребностей.

Полученные результаты, которые демонстрирует данный графический рисунок свидетельствуют, что самым важным для подростка стала потребность в аффилиации, значит для школьника подросткового возраста особо важна коммуникация и установление удовлетворительных межличностных отношений. Эмпатийная потребность в дружбе и коллективному сотрудничеству весьма высока. Данный фрагмент также характеризует подростков исследуемого возраста как открытых для коммуникации и социальных контактов.

Рассмотрим отдельно каждый показатель мотивационно-смысловых конструктов. Параметр мотивационно-смыслового образования «достижение» в таблице и на рисунке продемонстрировали удовлетворенность достижения и выраженность потребности в достижении (таблица 13).

Таблица 13 – Средние значения потребности в достижении и удовлетворенности достижения у школьников 7-х и 8-х классов

Испытуемые	Учебно-познавательная мотивация	Экзаменационная тревожность	Потребность в достижении	Удовлетворенность в достижении
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина				
7-ые классы (10/307)	7,8	9,6	8,6	6,0
8-ые классы 8/239	5,6	7,9	7,3	5,5
КГУ Школа-гимназия № 45				
7-ые классы 6/183	8,5	5,4	9,7	6,0
8-ые классы 5/153	4,5	7,6	6,6	4,8
КГУ Школа-гимназия № 75				
7-ые классы 5/129	8,7	6,1	9,4	5,6
8-ые классы 5/122	7,4	6,9	7,1	4,5
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М.Маметовой				
7-ые классы 5/145	7,2	8,5	8,3	5,4
8-ые классы 3/79	6,8	7,5	7,0	4,5
Итого	47/1357			

Потребность в самоуважении состоит из таких понятий, как компетентность, уверенность в себе, достиженческая активность, независимость и свобода. Потребность в уважении другими включает уровень престижа, признание среди сверстников, авторитет и репутация, статус, оценка и принятие другими.

Удовлетворение потребностей самоуважения порождает чувство уверенности в себе, достоинство и осознание своей полезности и необходимости в мире. Что же касается мотивационно-смыслового конструкта достижения у испытуемых он показал низкие результаты (8,5). (рисунок 15).

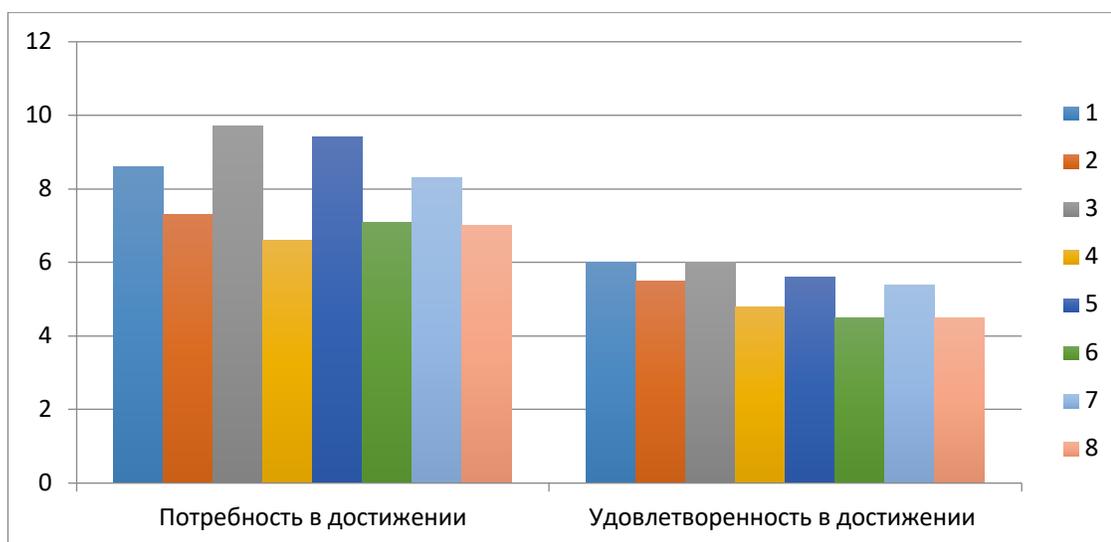


Рисунок 15 - Взаимосвязь потребности в достижении и удовлетворенности достижения

Полученные результаты демонстрируют низкий уровень мотивации достижения у большого количества учащихся, что свидетельствует о необходимости изучения образовательной среды в экспериментальных школах. Таблица ниже характеризует средние значения доминирования и аффилиации.

Таблица 14 – Средние значения доминирования, аффилиации и их удовлетворенность у школьников 7-х и 8-ых классов

Испытуемые	Потребность в доминировании	Удовлетворенность в доминировании	Потребность в аффилиации	Удовлетворенность в аффилиации
1	2	3	4	5
<i>КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина</i>				
7-ые классы (10/307)	8,2	5,1	10,6	5,0
8-ые классы 8/239	8,7	4,7	7,3	5,5
<i>КГУ Школа-гимназия № 45</i>				
7-ые классы 6/183	8,7	4,7	10,7	6,0
8-ые классы 5/153	8,6	4,5	6,6	4,8

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5
<i>КГУ Школа-гимназия № 75</i>				
7-ые классы 5/129	8,3	4,8	10,4	5,6
8-ые классы 5/122	7,4	4,7	7,1	4,5
<i>Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М.Маметовой</i>				
7-ые классы 5/145	6,8	8,5	8,3	5,4
8-ые классы 3/79	6,9	7,0	7,0	4,5
Итого	47/1357			

Показатели мотивационных стратегий учащихся отражены в таблице ниже.

Таблица 15 – Средние значения мотивационных стратегий у школьников 7-ых и 8-ых классов

Испытуемые	Интернально-объектная стратегия избегания	Интернально-субъектная стратегия сотрудничества	Экстернально-субъектная стратегия соперничества	Экстернально-объектная стратегия приспособления
1	2	3	4	5
<i>КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина</i>				
7-ые классы (10/307)	8,2	5,1	10,6	5,0
8-ые классы 8/239	8,7	4,7	7,3	5,5
<i>КГУ Школа-гимназия № 45</i>				
7-ые классы 6/183	8,7	4,7	10,7	6,0
8-ые классы 5/153	8,6	4,5	6,6	4,8
<i>КГУ Школа-гимназия № 75</i>				
7-ые классы 5/129	8,3	4,8	10,4	5,6
8-ые классы 5/122	7,4	4,7	7,1	4,5
<i>Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой</i>				
7-ые классы 5/145	10,6	5,0	8,3	5,4
8-ые классы 3/79	7,3	5,5	7,0	4,5
Итого	47/1357			

По использованию мотивационных стратегий были выявлены следующие показатели использования интернально-объектной стратегии избегания –

высокое, интернально-субъектной стратегии сотрудничества - среднее, экстернально-субъектной стратегии соперничества – высокое и экстернально-объектной стратегии приспособления высокое.

Исследования выявленных уровней мотивации достижения, а также качество восприятия образовательной среды учениками и педагогами, подводят нас к необходимости выявления количественных и качественных характеристик мотивации достижения у высокомотивированных и низкомотивированных школьников. По выявленным уровням мотивации достижения (подраздел 3.1 и 3.2) восемь экспериментальных групп были разделены на 16 подгрупп, названные нами - высокомотивированные (ВМД) и низкомотивированные (НМД) подгруппы.

Подгруппы, полученные на базе групп 7-ых классов следующие:

1) КГУ школы-гимназии имени А.С. Пушкина исследовательские группы будут называться - 1(7 ВМД) и 1(7НМД).

2) КГУ школы-гимназии № 45 – исследовательские группы будут называться - 3 (7 ВМД) и 3 (7НМД).

3) КГУ школы-гимназии № 75 -исследовательские группы будут называться - 5(7 ВМД) и 5(7НМД).

4) общеобразовательной средней школы № 35 имени М. Маметовой - исследовательские группы будут называться -7 (7ВМД) и 7(7НМД).

Полученные подгруппы на базе групп 8-ых классов следующие:

5) КГУ школы-гимназии имени А.С. Пушкина исследовательские группы будут называться - 2 (8 ВМД) и 2 (8НМД).

6) КГУ школы-гимназии № 45 – исследовательские группы будут называться - 4 (8 ВМД) и 4 (8 НМД).

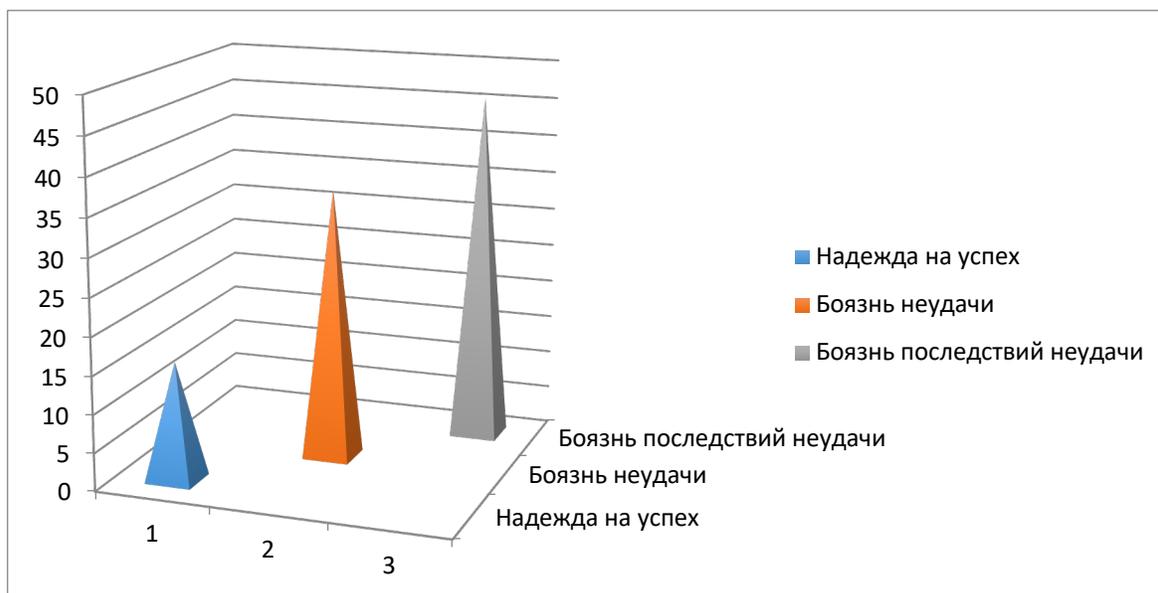
7) КГУ школы-гимназии № 75 - исследовательские группы будут называться - 6 (8 ВМД) и 6 (8 НМД).

8) общеобразовательной средней школы № 35 им. М. Маметовой - исследовательские группы будут называться -8(8ВМД) и 8 (8НМД).

Таблица 16 - Сравнение показателей мотивации достижения между высокомотивированными и низкомотивированными группами (8-ые классы)

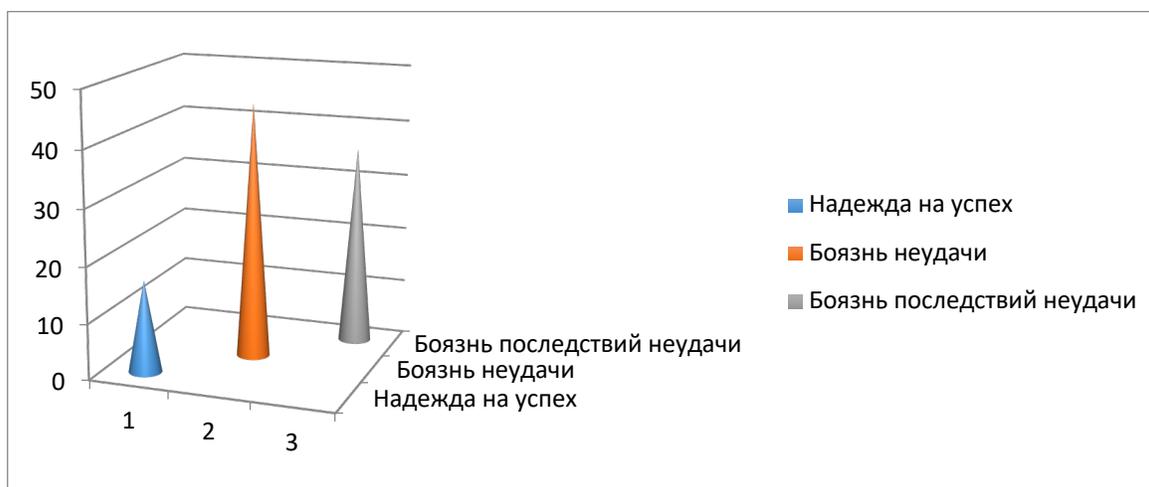
Контрольные группы	Экспериментальные
0.000	0.000
0.000	0.000
0.016	0.027
0.002	0,007

По выявлению показателей мотивации достижения с оцененным самими учащимися типами образовательной среды показало следующее. Высоким уровнем мотивации достижения обладали учащиеся, оценившие образовательную среду карьерного типа, где на их взгляд возможно развитие инициативности, дисциплины и волевых качеств личности.



1 - надежда на успех, 2 - боязнь неудачи, 3- боязнь социальных последствий неудачи

Рисунок 16 - Средние значения мотивации достижения у учащихся, оценивающих образовательную среду как карьерный тип



1 –надежда на успех, 2-боязнь неудачи, 3-боязнь социальных последствий неудачи

Рисунок 17 - Средние значения мотивации достижения учащихся, оценивающих образовательную среду как безмятежный тип

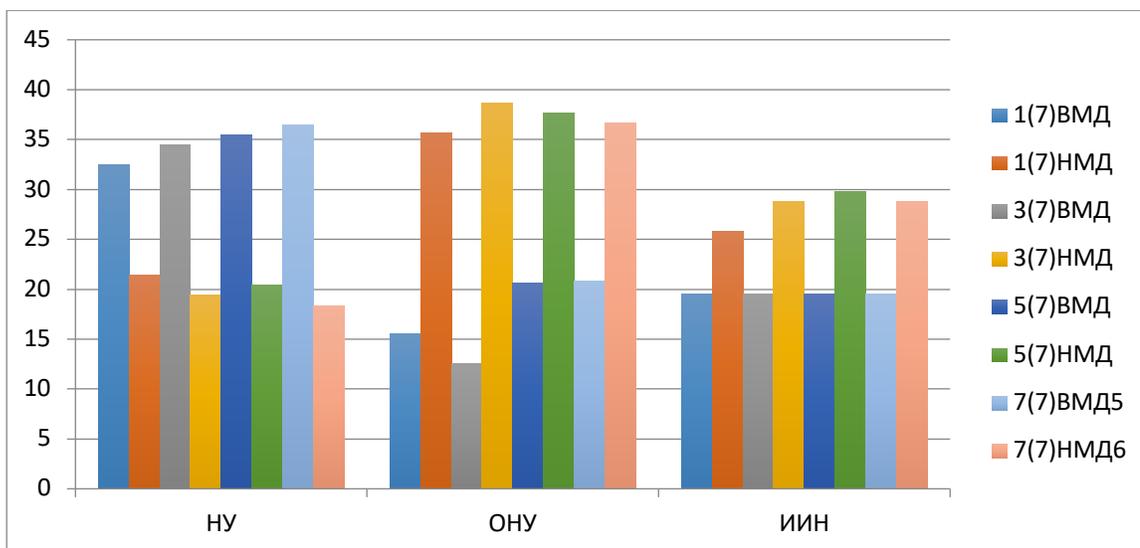
На рисунке 17 учащиеся, оценивающие образовательную среду как безмятежный тип имели самые низкие значения мотивации достижения. Для данного безмятежного типа образовательной среды характерно сочетание свободы и пассивности детей, стремящихся воспринимать обучение как игру.

Вместе с тем, учащиеся, которые оценивали образовательную среду творческий тип, имеют средние значения мотивации достижения: показано на рисунок 18.



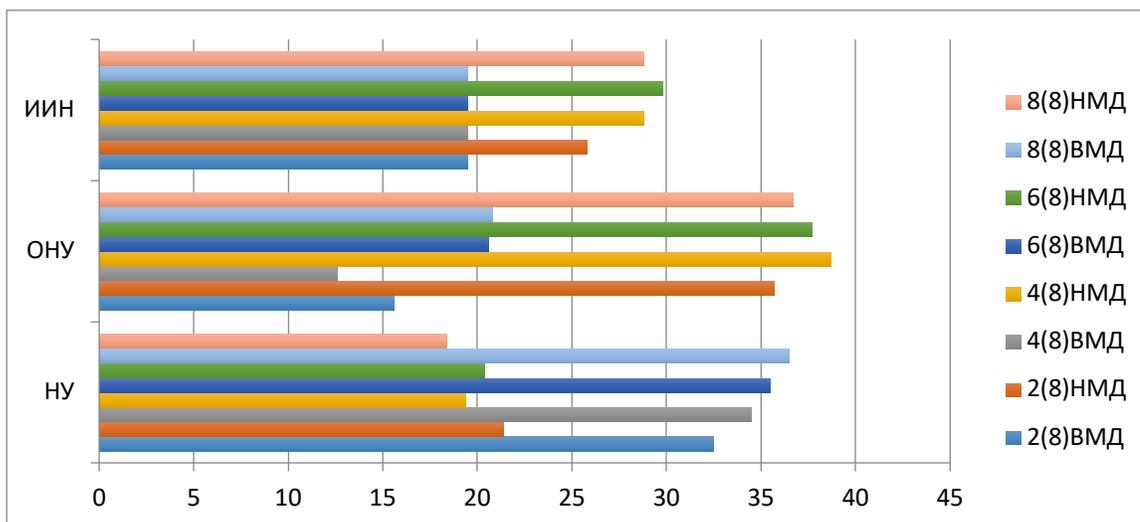
Рисунок 18 - Средние значения мотивации достижения учащихся, оценивающих образовательную среду как творческий тип

Таким образом, нами выявлены два типа образовательных сред, которые активизируют развитие мотивации достижения, для большинства учащихся 7-х классов была определена карьерный тип, для обучающихся 8-х классов творческий тип образовательной среды. Показатель боязни социальных последствий неуспеха дал высокие значения каждого типа образовательной среды, что демонстрирует роль социально важного критерия для социализации учащихся. Сравнивая значения мотивации достижения у контрольных и экспериментальных групп, мы получили статистически значимые превышения ($p < 0,05$) в контрольной группе показатели мотивации достижения – «ожидание успеха» (ОУ – 2,576), боязнь неудачи (БН – 2,065),



НУ – надежда на успех; ОНУ – ожидание неуспеха; ИИН – инструментальная деятельность для избегания неуспеха

Рисунок 19 - Сравнение основных показателей мотивации достижения в контрольных и экспериментальных группах в 7 параллелях (до тренинга)



НУ – надежда на успех; ОНУ – ожидание неуспеха; ИИН – инструментальная деятельность для избегания неуспеха

Рисунок 20 - Сравнение основных показателей мотивации достижения в контрольных и экспериментальных группах в 8 параллелях (до тренинга)

Как видим, на констатирующем этапе мы определили в экспериментальные (низкомотивированные) группы обучающихся, у которых были обнаружены высокие показатели ожидания неуспеха и инструментальной деятельности для

избегания неуспеха. В контрольных группах находятся ученики, которые показали высокие показатели надежды на успех и соответственно инструментальной деятельности, направленной на успешное достижение.

В исследовании самоактуализационного потенциала были задействованы все 14 шкал методики САТ: «Ориентация во времени», «Поддержка», «Ценности», «Гибкость в поведении», «Сензитивность», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Представления о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность». Согласно характеристике исследуемой выборки (подраздел 2.1) для исследования мотивация достижения исследовательская выборка экспериментальных классов была разделена на восемь групп.

На рисунке 21 в круговой диаграмме проиллюстрированы выявленные уровни мотивации достижения у школьников 7-ых экспериментальных классов.



Рисунок 21 - Уровни мотивации достижения у экспериментальных 7-х классов (до мотивационного тренинга)

Для большей демонстративности графического изображения выявленных уровней мотивации достижения у испытуемых, группы респондентов разделены на высокомотивированные и низкомотивированные подгруппы, в силу большого количества испытуемых средний уровень не представлен.

Исследование мотивации достижения у испытуемых школьников выявило, что у высокомотивированных школьников выражена мотивация достижения успеха, такие подростки более уверены в своих достоинствах, ценят и уважают себя как личность. У низкомотивированных школьников выражена мотивация к избеганию неудач. Для демонстрации полученных результатов по самоактуализации и ее взаимосвязи с мотивацией достижения мы приводим табл.17, в которой приведены значения, полученные по каждой шкале САТ, включая и показатели уровней мотивации достижения.

Таблица 17 – Показатели самоактуализации у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (7-ые классы до тренинга)

Переменные	1 (7) группа (307)		2 (7) группа (183)		3 (7) группа (129)		4 (7) группа (145)	
	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотивация достижения	161	153	162	152	163	154	161	153
Ориентация во времени	10.91	8.23	11.01	7.32	10.81	7.62	10.68	7.82
Поддержка	10.02	7.91	10.52	8.01	10.72	7.91	10.65	9.85
Ценности	11.03	7.95	11.02	6.94	10.05	5.76	10.63	5.74
Гибкость поведения	11.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Сензитивность	9.74	5.34	9.35	5.67	9.45	5.05	9.38	5.45
Спонтанность								
Самоуважение	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34
Самопринятие	10.56	7.01	10.56	8.35	10.56	7.01	10.36	7.01
Представления о природе человека	9.78	5.35	9.89	5.38	9.69	5.45	9.99	5.76
Синергия	8.60	3.03	8.83	3.91	8.63	3.48	8.88	3.64
Принятие агрессии	5.33	3.66	5.58	3.73	5.89	3.84	5.88	3.82
Контактность	8.48	3.46	8.73	4.06	8.73	8.06	8.73	8.06
Познавательные потребности	10.30	6.73	10.34	6.05	10.22	6.43	10.31	6, 35
Креативность	10.71	7.78	10.69	7.53	10.84	7.38	10.49	7.51
N школьников	107	200	83	100	58	95	50	97

Как видим по представленной таблицы, полученные результаты по самоактуализационному тесту САТ отличаются по всем заданным параметрам. Полученные показатели позволяют охарактеризовать самоактуализационные особенности высокомотивированных и низкомотивированных подростков. В

таблице 18 приведены данные по критерию Манна Уитни и значимости различий между исследуемыми переменными [140, с.12].

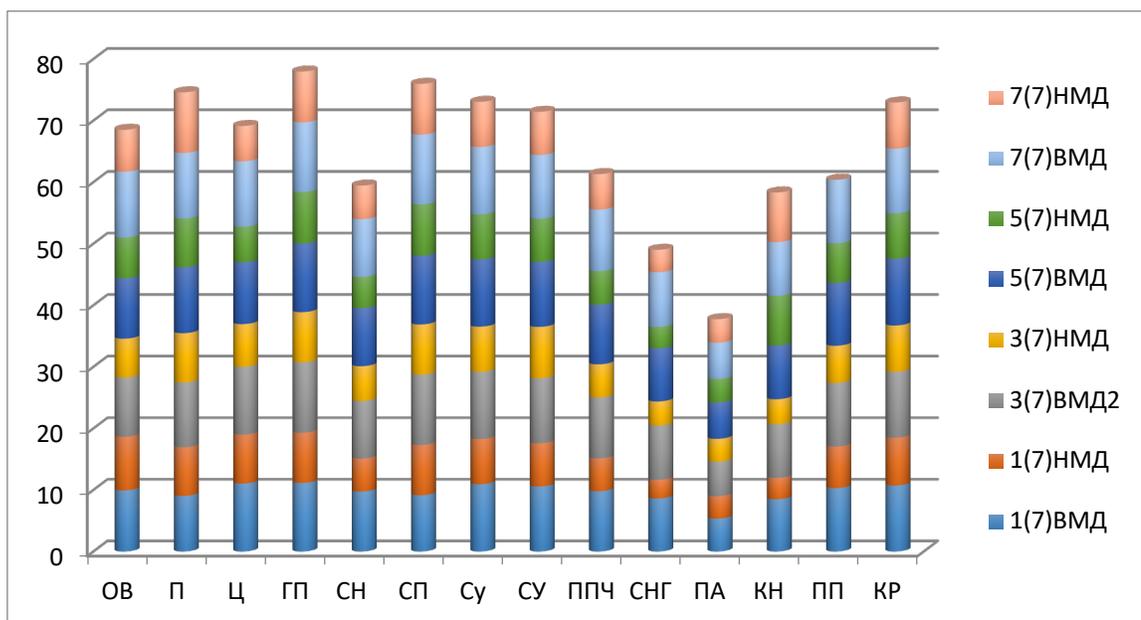
Таблица 18 – Корреляции самоактуализации и мотивации достижения у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (7-ые классы до тренинга)

Переменные	Критерий Манна-Уитни (U)		Значимость различий	
	ВМД	НМД	ВМД	НМД
1	2	3	4	5
Мотивация достижения				
Ориентация во времени	0,56	- 0,43	0,05	0,56
Поддержка	0,58	- 0,62	0,73	0,87
Ценности	0,18	- 0,56	0,77	0,90
Гибкость в поведении	0,51	- 0,87	0,81	0,22
Сензитивность	0,34	- 0,90	0,74	0,84
Спонтанность	0,22	- 0,22	0,26	0,61
Самоуважение	0,96	0,84	0,18	0,74
Самопринятие	0,47	- 0,61	0,03	0,54
Представления о природе человека	0,78	- 0,87	0,26	0,35
Синергия	0,64	- 0,87	0,52	0,78
Принятие агрессии	0,19	0,90	0,67	0,89
Контактность	0,76	- 0,22	0,34	0,78
Познавательные потребности	0,93	0,84	0,35	0,95
Креативность	0,94	0,61	0,76	0,89

Выявлена положительная прямая пропорциональная зависимость между шкалой «Ориентация во времени» методики САТ и шкалой «Мотивация достижения» у высокомотивированных школьников ($p=0,05$). Полученные данные свидетельствуют, что высокомотивированные подростки живут видением целостности жизни. У низкомотивированных семиклассников данный показатель определил временную ориентацию на прерывистую временную ориентацию. В таблицы 22 и 23 сведены статистические достоверные различия по показателям характеристики самоактуализации «Поддержка» ($p<0,001$), который является одним из базовых характеристик самоактуализации личности. Показатели шкалы «Мотивация достижения» взаимосвязаны с со всеми показателями шкал, что свидетельствует о характерном проявлении мотивации достижения успеха для учащихся, которые свободны в выборе жизненных целей, владеют рациональными убеждениями, установками и целями.

Низкомотивированные учащиеся чаще регулируются извне, зависимы от мнения окружающих (результаты освещены на страницах журналов психологической серии).

На основании полученных результатов для ВМД – учащихся характерны наличия ценностей, которые определяют их самоактуализирующейся личности. Для НМД - учащихся ценности отрицательно коррелируют с самоактуализацией.



ОВ-ориентация во времени; П-поддержка; Ц-ценностные ориентации; ГП- гибкость поведения; СН-сензитивность; СП-спонтанность; СУ-самоуважение; СП-самопринятие; ППЧ-представление о природе человека; СНГ-синергия; ПА-принятие агрессия; КН-контактность; ПП-познавательные потребности; КР-креативность

Рисунок 22 - Характеристики самоактуализации высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (7-ые классы до тренинга)

Данный этап эксперимента позволяет констатировать, значения взаимосвязи наличия мотивации достижения во взаимосвязи с самоактуализацией показали по шкале гибкости поведения были обнаружены низкие баллы, что свидетельствует об отрицании правильной конформности и начинающейся поведенческой дезадаптации, отсутствие гибкости в поведении ведет к сложным взаимоотношениям с окружающими. По шкале сензитивности НМД-учащиеся показали низкие баллы, что свидетельствует о том, что они еще не разобрались своих настоящих чувствах. НМД учащиеся не так спонтанны больше медлительны. Значения шкалы самоуважения у ВМД-учащихся показали высокие баллы, это означает что они уважают себя и достойно могут презентовать себя. Значения шкалы самопринятия у НМД-учащихся показали довольно низкие баллы, что означает что по каким-то причинам они не

воспринимают себя, отрицают свою значимость. Значения по шкале синергии, позволяют сделать вывод о том, что учащиеся обеих групп пока не могут воспринимать мир целостным. Значения по шкале контактности свидетельствуют о трудностях НМД-учащихся к установлению эмоционально глубоких контактов. Значения по шкале познавательные потребности, демонстрируют, что у НМД-учащихся получены низкие баллы, что указывает на отсутствие интереса к новым знаниям. Значения по шкале креативности свидетельствуют о наличии у НМД-учащихся низкой творческой направленности.

Таким образом, полученные экспериментальные данные демонстрируют ВМД-учащиеся показали преобладание мотивации достижения успеха. Они свободны, имеют рациональные установки, убеждения и цели. Психолого-педагогический портрет *высокомотивированных школьников*: обладают собственными принципами и самодетерминацией, мало подвержены внешнему влиянию, свободны и активны. Эмоционально устойчивы, но спонтанно и непосредственно чувствительны. Высокий уровень самопринятия. Способны к рефлексии. Осознаны. Принимают гнев и агрессию, как свойства природы человека. Высокий уровень творческой и креативной направленности. Добро и зло находятся в балансе. Достойная самооценка.

Психолого-педагогический портрет *низкомотивированных школьников*: надежда на поддержку внешних сил (мнение и одобрение других). Низкий уровень гибкости поведения. Низкий уровень чувствительности. Эмоционально лабильны. Низкий уровень самопринятия. Представление о природе человека – Зло желает победить. Непринятие своей агрессии. Низкий уровень межличностной коммуникации. Низкий уровень познавательной потребности и самоуважения. Низкий уровень творческой направленности.

Таким образом, по полученным экспериментальным результатам можно утверждать, что развитие мотивации достижения учащихся зависит от организации типа образовательной среды и влияния педагогов и родителей на образовательный процесс. Результаты начального этапа эксперимента позволили разработать специальную программу развития мотивации достижений современных подростков, особенности которой рассмотрим в следующем параграфе.

3.2 Инновационная программа развития мотивации достижения школьников в условиях функционирования обновленного содержания обучения

Задача настоящего параграфа: дать характеристику структуре и содержанию инновационной программы с констатацией ее ценностных сторон для развития мотивации достижений учащихся подросткового возраста.

Обновленное содержание образовательных программ направлено на формирование нового поколения школьников, способных стремительно адаптироваться к трансформации образования и ориентированных на достижение наивысших результатов в учебной деятельности.

Следует отметить, что в современном преподавании предпочтение по-прежнему отдается предметному компоненту, где не применяются должным образом психолого-педагогическая поддержка, техники стимулирования и мотивирования.

Организация достиженческой активности на уровне школьного подросткового периода допускает принятие школьником цели достижения и соотнесения ее иерархической системой мотивов, прежде чем включит ее в общую систему мотивов. Процесс трансформации цели достижения, задаваемой внешне в актуальную, осознанно принятую представляет собой сложный процесс внутри человека, где результатом становится установление связи между целью достижения и мотивации достижения. В связи с этим важное значение имеет внедрение в систему образовательного процесса школы *инновационной программы*, направленной на развитие школьника, способного осознанно ставить цели и добиваться их. Предлагаемая программа постулирует важное значение мотивации достижения, как побудительной энергии активной деятельности человека. В результате освоения данной программы школьник может устанавливать внутренние стандарты достижения. Впоследствии личность школьника мотивируется к такому достиженческому поведению и позволяет достигать более высоких уровней мотивационной компетентности.

Цель программы – развитие мотивации достижения школьников подросткового периода.

Задачи программы:

1) Повышение уровня мотивации достижения, с учетом сбалансированного развития когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой ее составляющих.

2) Развитие потребности в достижении, через преобладание у школьника мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неуспеха и неудачи.

3) Повышение личностных ресурсов саморазвития и самоактуализации.

4) Научить использовать мотивационные стратегии, направленные на достижение.

5) Развить навыки осознанного планирования и мотивационной саморегуляции.

Настоящая программа рассчитана на 60 часов. Программа содержит один ознакомительный (3 часа) и двух основных блока: мотивационный - формирующий (30 часов) и блок мотивационного балансирования (27 часов).

В основном программа была рассчитана на экспериментальные группы, у которых в ходе констатирующего эксперимента были обнаружены: повышенная внешняя учебно-познавательная мотивация, низкий показатель мотивации достижения успеха, высокий уровень мотивации избегания неуспеха и неудачи, низкий самоактуализационный потенциал, слабая выраженность мотивационных стратегий.

Организация работы с экспериментальной группой школьников.

На первом этапе ознакомительного и мотивационного - формирующего тренинга предполагал формирование когнитивной составляющей мотивации достижения. На данном этапе испытуемые экспериментальных групп получали информативный материал, направленный на ознакомление школьников с концепцией мотивации достижения. Занятия были как теоретические, так практического характера – дискуссии, диспуты, проектная групповая работа. Практические занятия для респондентов экспериментальных групп были насыщены подготовкой ознакомительного материала о поведенческой составляющей персонажей, известных большими жизненными достижениями успеха, рассказами и нарративами о тех трудностях, которые ими были преодолены, также нельзя оставлять в стороне примеры персонажей, которые в своей жизни взяли мотивационную стратегию избегания неуспеха и неудач. Занятия по программе были запланированы в виде курса «Основы развития мотивации достижения успеха». Тематика курса показаны в таблице 19.

Таблица 19 – Планирование занятий «Основы развития мотивации достижения успеха школьника»

№	Темы	Теоретический курс	Практический курс
1	2	3	4
1	Мотивация достижения – значения для личности человека и история изучения.	Лекция	Дискуссии
2	Особенности мотивационной сферы и структуры современного школьника	Лекция	Мозговой штурм
3	Самоактуализация и самопознание в школьном возрасте	Лекция	Творческий поиск
4	Подлинные достиженческие биографии известных отечественных и зарубежных героев.	Лекция	Моделирование
5	Литературные популярные герои романов и бестселлеров и их подвиги.	Лекция	Ролевая игра

Продолжение таблицы 19

1	2	3	4
6	Значение коммуникации в школьном возрасте, как условие развития мотивации	Лекция	Дискуссия
7	Моя мотивационная стратегия достижения успеха		Проектная работа
8	Значение мотивации достижения для личностного роста		Проектная работа
9	Значение мотивации достижения для повышения академических достижений		Проектная работа
10	Моя самоактуализация – путь для развития мотивации достижения.		Проектная работа

Как видно из таблицы, этапы мотивационного формирования и мотивационного балансирования включали комплекс педагогических и психологических занятий, объединенных в тренинговую программу развития мотивации достижения школьников. Основной блок программы при ее реализации начинался всегда с психологической разминки, в которую были включены психогимнастические упражнения, направленные на возможность подняться над ситуацией, расширить границы понимания окружающего тебя мира, осознать, свое собственное эмоционально напряженное состояние расслабится, научиться регулировать свои эмоции: поощрять позитивные, а негативны выбрасывать из головы и тела, формировать поведенческие достиженческие стратегии.

Согласно содержанию программы, особое внимание в работе необходимо было уделить организации таких ролевых игр, которые смогут пробудить участников, заставят продумать, почувствовать положение той роли, которую они сейчас проигрывают. В работе с группой хорошо работает форма групповой дискуссии, где участники совместно дискутируют, анализируют общие заданные кейсы, задачи, разбирают конкретные ситуации, все подвергают групповому самоанализу. Каждое занятие по программе подразумевало домашнее задани по окончании работы. Практика показала эффективность выполнения домашних заданий, которые закрепляют обсуждаемых и проводимых упражнений на основном занятии.

Основными условиями в реализации программы по развитию у школьников мотивации достижения явились:

- поддержание комфортного психологического климата в работе, благоприятного для сотрудничества учащихся;
- приобретение глубоких знаний о значимости развитой мотивации достижения для учащихся в частности, и для всех людей в целом.

- обучить участников экспериментальных групп к определению и формированию.
- организация проектной работы с целью практического испытания полученных теоретических знаний.
- проведение диспутов, дискуссий, ролевых игр, мотивационного интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.
- решение ситуационных задач, просмотр мотивационных роликов и кинофильмов, литературные групповые чтения.
- психологические упражнения для снятия психологического напряжения, прошлых обид.
- подведение итогов.

Следует отметить, что в процессе усвоения инновационной мотивационной программы учащиеся экспериментальных групп научились ориентироваться в определениях успеха, стремление к успеху, терпеливому ожиданию успеха, разбираться в своих потребностях в достижении, правильному отношению к одобрению и похвале, регулированию эмоциями, умению ставить адекватные и реальные цели. Большая часть в программе занимают занятия и упражнения в игровой форме. Контент-анализ нарративов и рассказов, эссе с яркой иногда фантастической тематикой достижения успеха.

Инновационная программа подразумевала, что в результате ее усвоения формируется компетентность в отношении понимания категорий и всего категориального аппарата, по которому придают анализу собственные мысли и слова.

Выполнение *мотивационных проектов* одна из основных задач всей мотивационной рабочей программы. Ученики экспериментальных групп составляют план написания и затем осуществления мотивационного проекта. Экспериментатором (психолог или педагог) дается только направление, а команды сами самостоятельно должны осуществить работу по созданию и написанию мотивационного проекта. Стоит учесть, что мотивационный проект может быть, как индивидуальным, так и групповым. Целью указанного проекта – обретение достиженческого успешного опыта в пространстве независимой и свободной личностной идентичности.

План действий проектной группы:

1. Сбор информации по проблеме мотивации достижения.
2. Составление плана работы.
3. Обработка информационного материала с помощью компьютера.
4. Теоретическая часть в виде эссе
5. Интерпретация полученных практических данных (таблицы, рисунки) и подведение итогов, и защита, и выступление перед группой.

Работа с проективными методиками (тест Хекхаузена) при психокоррекционной работе помогает учащимся составлять разнообразные

проективные рассказы, где они сами могут описать картину достижения и в конце концов увидеть именно ту линию, которая учит отделять мотив достижения от других мотивов.

Таким образом, что мы получаем в конце проведенной психокоррекционной работы? Осуществление каких ожидаемых результатов от внедрения инновационной программы? Ответы на данные вопросы группируются следующим образом:

-во-первых, сформированный понятийный категориальный аппарат по пониманию феномена мотивации достижения;

-во-вторых, умение применять приемы самоанализа и самонаблюдения, умения придавать анализу поведение, ощущения, эмоции, слова и поведение как собственные, так и других людей;

-в-третьих, освоенные поведенческих стратегий, характерные самоактуализированным личностям (примеры: великие спортсмены, ученые, писатели, революционеры и др.) с высокоразвитой мотивацией достижения.

Программа развития мотивации достижения достигалась в ходе разработки и реализации мотивационного проекта, в котором переосмысливалось внутреннее состояние респондента, подвергалась рефлексии, шло по пути зарождения упорства, активности, настойчивости, как личностных качеств, необходимых для осуществления мотивации достижения. Способность к рефлексии обучалась с помощью специальных технологий по А.А. Пилигину, к примеру: Из каких этапов состояло решение задачи? Читал задачу несколько раз или один? Рисовал? Представлял картинку к задаче? Определял тему задачи? Искал в учебнике или вспоминал подходящие теоретические вопросы? Как ты решал задачу? Что делал, во-первых, во-вторых, в-третьих? Как ты размышлял? Какие вопросы (устно, письменно) задавал себе, чтобы постепенно продвигаться к ответу? Что во внутреннем плане действия тебе помогало искать решение? Ты что-то представлял? Вспоминал? Проговаривал внутри себя? Что ты делал особенное? Как родилось решение?».

Мы наблюдали, как в процессе работы над разработкой мотивационного проекта происходили изменения личностной мотивационной направленности учащихся экспериментальных групп. В результате сплоченной групповой работе при партнерском участии педагогов и психологов обрабатывалась адаптивная форма поведения, осмысливалась личностная ответственность за собственные результаты, повысился уровень мотивации достижения успеха до среднего и выше. Использование техник поощрения в мотивационном тренинге было следующим: ребятам выдавались награждения за найденную ими ошибку в своих действиях и за нахождение способов их исправления.

В программе по развитию мотивации достижения также было включено обучение реагированию на неуспех и неудачу. Это предполагало повышение компетентности, самоэффективности, уход от проблем выученной

беспомощности, конструирование оптимистического стиля и мышления, волевые качества, веру в изменение образовательной среды по типу демократический стиль. Источники веры лежат в формировании внутренней мотивации что означает выработку оптимистических и продуктивных представлений о собственных способностях, упорстве и настойчивости.

При реализации инновационной программы необходимо вовлекать в процесс родителей как основных мотиваторов, главных источников уверенности в себя. Важной составной частью программы развития мотивации достижения является развитие эффективного атрибутирования. Как известно из теоретических разделов диссертации, каузальные атрибуции – это приписывание и объяснение причин собственного или чужого поведения. Родители часто говорят своим детям «Ты сегодня плохо спал, потому что много играл и теперь будешь плохо отвечать на уроках в школе», или же другой пример: «у тебя очень много способностей, но у тебя тройки по предметам, потому что тебе не повезло с учителями, особенно, по иностранному языку и математике». Вот некоторые примеры атрибутирования объяснения причин неудач и не успеха. Родители невольно показывают своим детям как можно объяснить причину своих проблем.

Для развития мотивации достижения важно, как ученик атрибутирует причины своих побед и поражений и часто невольно подражает стилю объяснения своих родителей. К примеру, после получения высокого успешного результата:

- Твои знания просто замечательные и очень нас радуют.
- Твои идеи по изменению способа решения по математике очень оригинальные!
- Твои математические способности говорят, что у тебя есть талант к математике! (обратить внимание на самооценку).

После среднего успешного результата:

- Меня всегда радует твоя способность продумать всю работу прежде, чем приступить к ее исполнению. Но вчера ты поступила слишком поспешно.
- Зная на, что ты способен по географии. На вчерашнем диспуте ты уступил, это было намерено?
- Ты ведь так много знаешь в той области. Почему ты не использовал этого?

После получения неудачного результата:

- Скорее всего ты практически мало готовилась, не то бы у тебя была бы далеко не тройка!
- Да, я понимаю у тебя было совсем мало времени, поэтому такой низкий результат. В следующий раз у тебя будет время подготовиться, не переживай!

Учителям и родителям необходимо быть внимательными к процессу атрибутирования учениками своих успехов и неудач, Педагогу весьма важно отслеживать атрибуции обучающихся, и атрибуции родителей и коллег-педагогов. Развитие мотивационных адаптивных паттернов связаны работой над

совершенствованием усилий, которые тот единственный фактор, к которому в основном стоит апеллировать как в случае успеха, так и в случае неуспеха.

Когда мы говорим о работе над совершенствованием способностей обратите внимание на что атрибутирование к ним может быть оправдано только в случае успешной ситуации. Объяснять неуспешный результат недостатком способностей, значит подписать себе также и недостаток усилий в работе над усилением способностей.

Развитие когнитивных составляющих мотивации направлено на обязательность проведения педагогических и психологических мероприятий, ответственных за развитие мыслительных способностей – думать позитивно, оптимистично, гибко и конструктивно. Через мыслительные операции интерпретируются все постигшие удачи и неудачи, негативные и позитивные жизненные ситуации.

Тренинг когнитивной переориентировки хорошо принимается обучающимися. На данном тренинге ученики экспериментальных групп моделировали ситуацию, у которой они потерпели неудачу. Затем, каждому ученику требовалось объяснить атрибутировать, почему они потерпели неудачу. Одновременно здесь подключаются ролики, где показано как неудачи у персонажей решаются путем построения мотивационных стратегий и приложения усилий.

Внедрение мотивационных когнитивных программ инновационного содержания в образовательную среду обновленного содержания показывает, что обучение будет направлено на изменение мотивационную направленность, приведет к изменению атрибуций, повышению самоэффективности и к высоким показателям академической успешности [143].

Моделирование жизненных ситуаций, где единственным выходом может быть только оптимистический настрой, подключение упражнений, направленных на умения чаще замечать положительные жизненные события и в дальнейшем конструировать их. Таким примером упражнения служит эффективное упражнение "*Три хорошие вещи*", предложенной исследователями в рамках позитивной психологии. Вспомним прекрасные рекомендации по развитию внутренней мотивации из теории обучения Ш.А. Амонашвили, в которых автор предлагает самостоятельный выбор домашнего задания, будь это стихотворение на свой выбор, самому выбрать тему эссе и много другое.

Поддержка потребности в принятии. Чтобы учащийся ощущал себя значимыми и нужным участником в жизни класса, если он желает внимание и улыбку со стороны учителя необходимо создать комфортную, доброжелательную атмосферу в классе сообща.

Приведем комплекс упражнений и техник, используемых для развития мотивации достижения учащихся экспериментальных групп, вытекающий из тематического содержания программы.

1. Упражнение «Измениться, чтобы развиваться».

Визуализируем наши изменения. Дорогие ребята, представьте, перед вами бесформенный камень, давайте каждый из вас представит, как его можно изменить чтобы он стал для вас важным, нужным и символичным. Распишите весь процесс изменения пошагово, в его мелких деталях, опишите свое внутреннее состояние, когда вы визуалью меняли камень. Опишите, были ли у вас трудности, внутренне сопротивление и нежелание. После выполнения участники эксперимента делятся впечатлениями находят что-то общее и наоборот, делают выводы.

2. Упражнение «Хочу стать больше, чем есть».

Дорогие ребята, давайте представим какими вы будете после окончания 7 класса, какими вы станете после окончания школы, какими вы будете через 15 лет. Опишите как вы думаете, как вы изменитесь внешне, какими будут ваши эмоции, мысли, достижения? Чего вы достигните, кем станете? Все эссе зачитываются и обсуждаются. Всем интересно! У всех блестят глаза. Да это фантастично!

3. Упражнение «Мое будущее – моя долгосрочная перспектива».

Дорогие ребята, перед вами листы бумаги, цветные карандаши и краски для рисования. Вы садитесь отдельно друг от друга и на протяжении 15 минут рисуете свое будущее и себя в нем. После того, как все выполнили задание, каждый знакомит всех со своим будущим. Бурное обсуждение! Мы это запомним!

4. Упражнение “Решить забытое нерешенное”.

Дорогие ребята, давайте вместе с вами вспомним и запишем было ли, осталось ли у вас в жизни что-то неразрешенное, не выполненное. Это может быть желание, мечта или намерение, мечта. После окончания прошу вас прочитать. Каждый из вас пусть объяснит почему ваше желание не исполнилось, что-то было для этого причиной? Измените ли вы теперь ваши мотивационные стратегии?

5. Упражнение “Близнец”.

Ведущий предлагает участникам представить, что у него есть брат-близнец или сестра-близнец, о которых он до этого не знал. Упражнение взято из материалов тренинга “Близнец издалека”.

“Предлагается ответить на вопрос о том, какие обстоятельства жизни близнеца могут вызвать зависть, и максимально детально записать эти обстоятельства. Данная вымышленная, но вполне понятная для участников ситуация побуждает их к раскрытию основных жизненных ценностей, к раскрытию в таком качестве, в котором они есть.

Упражнение может проводиться и в парах, и в виде индивидуального эксперимента с последующим анализом.

Упражнение желательно проводить в спокойной, располагающей к фантазированию, обстановке: можно приглушить свет, включить спокойную музыку и др.

Следующий материал для упражнений взят из разработок Елены Сидоренко.

6. Упражнение “Вперед в мое будущее”.

Учащимся предлагается прослушать цитаты, направленные на повышении мотивации.

1. «Лучшее средство укрепить в себе какое бы то ни было чувство – это подолгу и как можно чаще поддерживать в нашем сознании идеи, с которыми оно находится в связи; стараться, чтобы эти идеи выступили перед нами выпукло, ярко, отчетливо. А чтобы этого достигнуть, необходимо представлять себе каждую вещь конкретно, со всеми ее живыми, характерными подробностями» (Ж. Пэйо).

2.«Для того, чтобы эмоция, желание могло приобрести полную живость, нужно только, чтобы предмет желания сделался вполне ясен уму, так чтобы все его приятные, соблазнительные или просто полезные стороны выступили в сознании выпукло и ярко» (Ж. Пейо).

3.Представьте, как можно управлять достигнуческой мотивацией для построения картины будущего. Вот перед вами Алгоритм картины будущего на 5 лет:

1) Поставьте адекватную цель на будущие 5 лет;

2) Визуализируйте свою картину будущего:

– Кто вы через 5 лет?

– Будет ли у вас дополнительное образование?

– Какую зарплату вы будете получать?

– будете ли вы веселым?

3) До достижения того, кем Вы станете что вы будете делать для этой цели.

4) Ваш девиз на ближайший год? Напиши свой девиз на карточке

5) Карточка всегда должна быть вместе с вами, когда будете в отчаяние, вспомните и посмотрите на свой девиз.

6) Через год поменяйте девиз.

7) Пункты 5 и 6 помните о них.

8) К концу года проведите сопоставление своих достижений с вашей целью на год.

9) а. Похвалите себя если цель достигнута.

9) б. Похвалите себя даже если цель достигнута лишь наполовину.

10) Переформируйте цель на будущий год.

10) б. Новую цель сообщите значимому для вас человеку, попросите его заключить с вами договор, дайте ему обещание, что, если вы не выполните свою цель вы отдадите ему что-то очень ценное для вас.

11) Скорее всего, вы достигли цели, сообщите об этом доверенному человеку и сохраните свою ценную принадлежность.

12) Вы научились достигать свою цель!

Главная задача при выполнении данного упражнения – построить искреннюю мотивирующую картину будущего. Экспериментатор просит всех участников показать варианты девиза. Для всех участников будут интересны и поучительны узнать содержимое девиза. Начинается обсуждение. В конце экспериментатор предлагает участникам выйти из существующей зоны комфорта и перейти в зону дискомфорта и начинать действовать.

Таким образом, инновационная программа содержит разнообразные тематики, которые позволяют использовать эффективные техники и методики, ориентированные на повышение и целенаправленное развитие мотивации достижений современных школьников.

3.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели и инновационной программы развития мотивации достижения учащихся подросткового возраста

Задача настоящего параграфа: представить результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие действенность модели и эффективность инновационной программы.

Опытно-экспериментальная работа по развитию мотивации достижений учащихся подросткового возраста проведено в течение 2018–2022 гг. и частично в 2023г в несколько этапов. Исследование выполнялось на достаточно большом количественном материале, позволяющем получить достоверные статистические сведения. Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Первый констатирующий этап ставил своей целью провести диагностику исходного состояния развития мотивации достижений подростков. Для достижения поставленной цели использовались разнообразные методы, основным из которых была авторская анкета. В эксперименте приняли участие учащиеся 7-х и 8-х классов трех школ-гимназий и одной образовательной школы г. Шымкента. Результаты исследования на констатирующем этапе описаны в параграфе 3.1.

Второй этап опытно-экспериментальной работы – это развитие мотивации достижений учащихся согласно по специально-разработанной инновационной программе (содержание программы описано в параграфе 3.2.) и проверка эффективности структурно-содержательной модели (параграф 2.3). На этом этапе эксперимента приняли участие учащиеся 7-8 классов, дифференцированные по уровню мотивированности на экспериментальную и контрольную группы. Причем из общей выборки в экспериментальную группу вошли подростки, имеющие среднюю и нижесреднюю мотивацию по результатам диагностики.

Контрольную группу составили высокомотивированные ученики. Задача стояла в достижении такой же мотивации участниками экспериментальной группы. Кроме того, в контрольных группах выявлено преобладание мотивации достижения (164–166). Известно, что в тесте ТМД Мехрабиана показатели ниже 164 рассчитывались как показатели мотивации избегания неудачи, в то время как баллы 164 и выше – показатели мотивации достижения успеха. Соответственно, в экспериментальные группы попали респонденты с показателями мотивации избегания неудачи.

Проведенный формирующий эксперимент через реализацию структурно-содержательной модели и инновационной программы по развитию мотивации достижений учащихся подросткового периода (7-8 классы) продемонстрировал качественные преобразования и изменения в направлении изначально поставленной цели и решение задач исследования. Активными методами, на этом этапе выступали: тренинги, беседы, опросники, выполнение специальных упражнений и др. согласно инновационной программе.

Третий этап опытно-экспериментальной работы: контрольный подразумевал проверку эффективности разработанной модели и инновационной программы; сравнение результатов двух групп: экспериментальной и контрольной; рекомендация по перспективам исследования.

Результаты и содержание проведенной работы.

Исследование потребности в достижениях и уровней мотивации достижения позволили выделить 8 экспериментальных групп среди обучающихся седьмых и восьмых классов разными уровнями выраженности потребности в достижениях и соответственно мотивацией достижения: высокомотивированные (4 группы) и средне и низкомотивированные (4 группы). Данные по распределению учащихся контрольной и экспериментальной групп, приведены в следующей таблице.

Таблица 20 - Распределение учащихся групп по уровням показателей мотивации достижения

Количество школьников, принявшие участие в эксперименте	Высокомотивированные	Средне и низкомотивированные
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	2	3
7-е классы		
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина		
7-ые классы (N – 307)	119	188
КГУ Школа-гимназия № 45		
7-ые классы (N-183)	78	105

Продолжение таблицы 20

1	2	3
КГУ Школа-гимназия № 75		
7-ые классы (N-129)	49	80
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М.Маметовой		
7-ые классы (N- 145)	50	95
Итого – N – 764		
8-ые классы		
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина		
8-ые классы (N – 307)	102	205
КГУ Школа-гимназия № 45		
8-ые классы (N-183)	78	105
КГУ Школа-гимназия № 75		
8-ые классы (N-129)	31	98
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой		
8-ые классы (N- 145)	50	95

Эксперимент на данном этапе основывался на компонентах модели. Обратимся к их характеристикам. Согласно качественной характеристике когнитивного компонента модели отмечается: развитие системы знаний о себе, повышение стремления к приобретению знаний, к саморазвитию, выявление личностных качеств, способствующих самоактуализации, развитие позитивного отношения личности к себе и окружающим.

Согласно качественной характеристике эмоционально-оценочного компонента, было отмечено: повышение осознанности личностью участниками формирующего эксперимента своих реальных возможностей, принятию собственного достоинства и собственных недостатков, рост способности самоуважения, уверенности в себе и в своих достижениях успеха.

Согласно качественной характеристике поведенческого компонента было отмечено: у учащихся экспериментальной группы выявлено увеличение создавать собственные адекватные цели, руководствоваться рациональными убеждениями и установками; замечено закрепление умений и навыков самостоятельности, раскрытия самоактуализационного потенциала; увеличилась инициативность, стали проявляться признаки в гибкости поведения; повысилась творческая направленность личности; усилилась способность управлять текущими событиями и выросла достиженческая активность. В следующей таблице приведена качественная характеристика уровней и критериев.

Таблица 21 - Качественные характеристики уровней мотивации достижения школьников

Уровни мотивации достижения школьников	
Первый критерий – Когнитивный	
Высокомотивированная группа	Средне и низкомотивированная группа
<p>Участники группы осознают свое поведение. Присутствует адекватная и устойчивая самооценка. Учащиеся убеждены если деятельность оказалась успешной или неудачной, значит причина кроется в правильном, или неправильном применении своих способностей и знаний.</p> <p>Цели адекватные, присутствует оптимистический настрой. Во время успеха искренне радуются, при неудаче начинают упорно работать.</p>	<p>Участники данной группы имеют низкую саморегуляцию поведением. Имеют низкую или высокую самооценку. Присутствует убеждения и установки, что неуспех – это случайное стечение обстоятельств или нежелание других людей помочь.</p> <p>Успех, по мнению участников данной группы оценивается выбором цели, усилий и способностей, неудачу относит к стечению обстоятельств.</p>
Второй критерий – Эмоционально – ценностный	
<p>Ориентация и намерение в достижение успеха, на ее результат основан на способности установить эмоционально значимое и ценностно - смысловое значение достижения для развития личности учащегося.</p>	<p>Ориентация на избегание неудачи в случае ответственной деятельности. Проявляет интерес к результату ситуативно, веря в везение. Ценность достижения важна только с точки зрения ее важности для окружающих, что свидетельствует о неверии в свои силы и в бесполезности усилий.</p>
Третий критерий – Поведенческий	
<p>Настойчивость, усердие и упорство; Ученики самостоятельны, активны, инициативны, оптимистичны, старательны, ответственные;</p> <p>Умеют планировать в долгосрочной перспективе; умеют анализировать обратную связь об условиях и целях достижения.</p>	<p>Желание ставить только легкие или трудные цели, ищет помощи от окружающих, возможен уход в самокритику и эскапизм.</p> <p>Планирует в краткосрочной перспективе. Обратную связь анализируют через внешние оценки.</p>

Согласно содержанию таблиц отметим: проведенное исследование показало, что высокомотивированные школьники предпочитают на первом месте выполнение учебных заданий, игру и отдых оставляют после выполнения

основной работы, предпочитают собственно самостоятельную работу, не прибегают к помощи родителей и учителей. Девиз – я справлюсь самостоятельно. Выбирают задания средней и трудной степени сложности, ранее не решаемые, легкие и знакомые задания их уже не интересуют. Могут часами сидеть за решением определенной задачи, даже забывая про обед и просмотр фильмов или игры. Здесь налицо наличие высокой мотивации достижения.

В группе средне и *низкомотивированных учащихся* оказались ученики, предпочитавшие избегать решения задач сложной и средней трудности, они согласны только на легкие и знакомые задания. Поведенческие паттерны таких учеников выглядели следующим образом: они не проявляли высокой активности на занятиях, требовали и желали только игру, игровую подачу материала. Быстро уставали, если их оставляли выполнять самостоятельную пусть даже не сложную умственную работу, желали быстро прекратить и идти играть. В данной группе мы обнаруживаем низкий уровень или даже отсутствие мотивации достижения.

Рассмотрим полученные результаты по 8-и экспериментальным классам. Значения самоактуализации в группах с высоким и низким уровнем мотивации достижения показаны в таблице 24

Таблица 22 – Показатели самоактуализации у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (8-ые классы до тренинга)

Переменные	2 (8) группа		4 (8) группа		6 (8) группа		8 (8) группа	
	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД	ВМД	НМД
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Мотивация достижения	160	152	161	151	161	151	160	151
Ориентация во времени	9.91	8.73	9.61	6.32	9.81	6.62	10.68	6.82
Поддержка	9.02	7.91	10.52	8.01	10.72	7.91	10.65	9.85
Ценности	11.03	7.95	11.02	6.94	10.05	5.76	10.63	5.74
Гибкость в поведении	11.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Сензитивность	9.74	5.34	9.35	5.67	9.45	5.05	9.38	5.45
Спонтанность	9.13	8.16	11.43	8.16	11.15	8.36	11.32	8.25
Самоуважение	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34	10.92	7.34
Самопринятие	10.56	7.01	10.56	8.35	10.56	7.01	10.36	7.01
Представления о природе человека	9.78	5.35	9.89	5.38	9.69	5.45	9.99	5.76
Синергия	8.60	3.03	8.83	3.91	8.63	3.48	8.88	3.64
Принятие агрессии	5.33	3.66	5.58	3.73	5.89	3.84	5.88	3.82

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контактность	8.48	3.46	8.73	4.06	8.73	8.06	8.73	8.06
Познавательные потребности	10.30	6.73	10.34	6.05	10.22	6.43	10.31	6, 35
Креативность	10.71	7.78	10.69	7.53	10.84	7.38	10.49	7.51
N школьников	200	107	83	100	58	95	97	50



Рисунок 23 - Степень выраженности мотивации достижения у школьников 8-ых классов (до тренинга)

Количественные показатели диаграммы отражены в следующей таблице 24

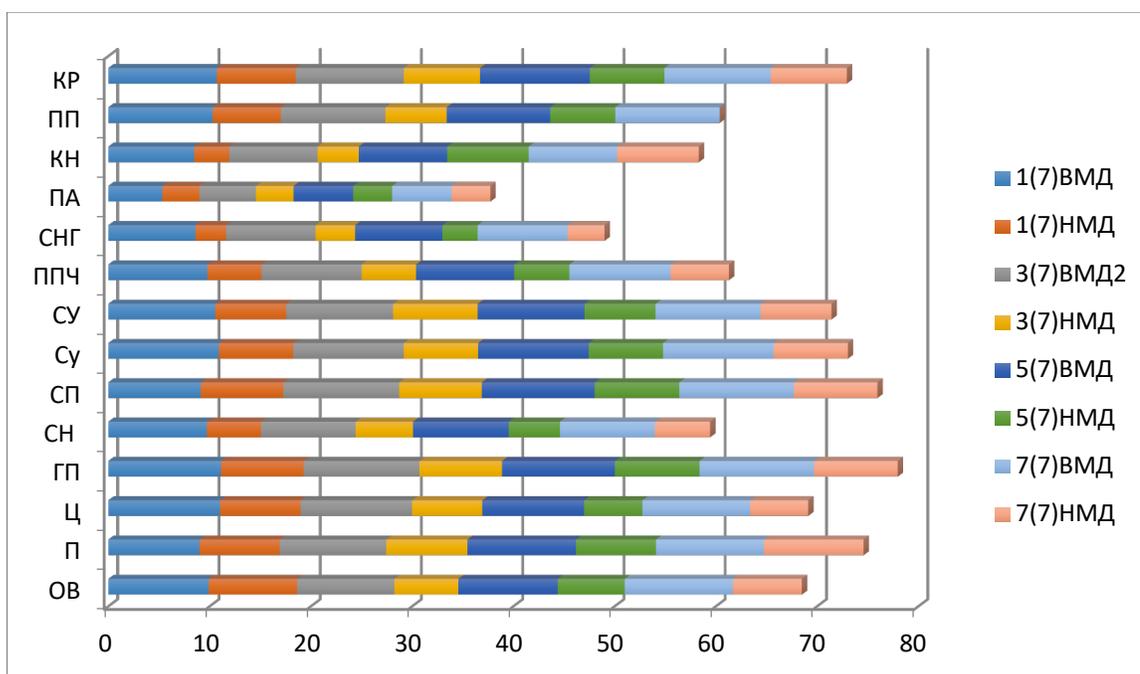
Таблица 23 – Сравнение показателей характеристик самоактуализации и мотивации достижения у высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (8-ые классы)

Переменные	Критерий Манна-Уитни U	Значимость различий
1	2	3
Мотивация достижения	1,502	0,143
Ориентация во времени	6,338	0,013
Поддержка	0,073	0,778
Ценности	7,008	0,009
Гибкость в поведении	0,050	0,823
Сензитивность	1,234	0,269

Продолжение таблицы 23

Спонтанность	1,822	0,180
Самоуважение	4,606	0,034
Самопринятие	1,247	0,267
Представления о природе человека	0,409	0,524
Синергия	0,164	0,687
Принятие агрессии	0,019	0,890
Контактность	2,428	0,122
Познавательные потребности	0,493	0,484
Креативность	0,194	0,661

Как видим из таблицы 23, обнаружены статистические достоверные различия по показателям характеристики самоактуализации «Поддержка» ($p < 0,001$), который является базовой характеристикой самоактуализации личности (рисунок 24).



ОВ-ориентация во времени; П-поддержка; Ц-ценностные ориентации; ГП- гибкость поведения; СН-сензитивность; СП-спонтанность; СУ-самоуважение; СП-самопринятие; ППЧ-представление о природе человека; СНГ-синергия; ПА-принятие агрессия; КН-контактность; ПП-познавательные потребности; КР-креативность

Рисунок 24 - Характеристики самоактуализации высокомотивированных (ВМД) и низкомотивированных (НМД) школьников (8-ые классы)

Корреляционный анализ между показателями шкал выглядит следующим образом:

1. мотивация достижения и гибкость поведения у по САТ у учащихся 8-х классов ($p=0,05$) показал положительную корреляцию. Мотивированные на успех ученики умеют перестраивать поведение согласно воздействию среды.

2. мотивация достижения и спонтанности по САТ также показали положительную корреляцию, что означало спонтанность чаще качественный признак высокой мотивации.

3. мотивация достижения и представлениями о природе человека по САТ равно $p=0,05$. Полученная корреляция положительная, указывает на способности учащихся понимать природу человека как истину.

4. мотивация достижения и принятие агрессии по САТ показала положительную корреляцию. Проявлению мотивации достижения успеха необходимо адекватно принимать свою агрессию в положительном русле и проявлять ее, когда необходимо настоять на своем.

5. мотивация достижения и познавательные потребности по САТ. У низкомотивированных школьников проявления мотивация избегания неуспеха снижают степень освоения знаний.

Следует отметить, что показатели шкал мотивация достижения, синергия и контактность определяли целостность восприятия мира и людей, способности учащихся к установлению эмоциональных контактов с окружающими. Эти характеристики могут быть присущи как для ВМД так и для НМД учащимся.

Проведенный системный анализ полученных результатов по развитию мотивации достижения школьников через реализацию авторской модели и инновационной программы развития мотивации достижения позволяет сказать об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы. Использовались методики: «Тест мотивации достижения» (ТМД) А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова, а для исследования показателей самоактуализационного потенциала применялся самоактуализационный тест (САТ), разработанный Л. Я. Гозманом, М. В. Крозом, М. В. Латинской. В таблице представлены показатели мотивации достижения, полученные с помощью этого теста для всех экспериментальных групп 7-ых и 8-ых классов на формирующем этапе эксперимента.

Таблица 24 - Показатели мотивации достижения в экспериментальных группах (после проведения тренинга)

Экспериментальн ые группы	N	В начале программы (среднее)	В конце программы (среднее)	Z ^a	Значимость Z
1	2	3	4	5	6
1(7) НМД	188	155.25	164.42	-4.286 ^b	0.000

Продолжение таблицы 24

1	2	3	4	5	6
3(7) НМД	105	159.78	165.46	-2.379 ^b	0.000
5(7) НМД	80	152.64	166.63	-4.076 ^b	0.000
7(7) НМД	95	156.64	168.63	-4.076 ^b	0.000
N					
Примечание. ^a – показатель критерия знаковых рангов Вилкоксона; ^b – показатель базируется на негативных рангах					

Как видим, значительное повышение показателей мотивации достижения произошло в каждой экспериментальной группе. Значимое увеличение показателя в тесте-опроснике мотивации достижения также свидетельствует о динамике мотивации. Изменение количественных показателей уровня мотивации достижения в экспериментальных группах обучающихся седьмых и восьмых классов на формирующем этапе и после представлен результатами, представленными в таблице.

Таблица 25 - Распределение учащихся по уровням показателей мотивации достижения (после формирующего эксперимента)

Участники экспериментальных групп	Изменение количественных показателей мотивации достижения	
	Высокая мотивация	Средняя мотивация
7-е классы		
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина		
(N – 188)	102	86
КГУ Школа-гимназия № 45		
(N-105)	86	19
КГУ Школа-гимназия № 75		
(N-80)	63	17
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М.Маметовой		
(N- 95)	70	25
Итого – N – 373	321	52
8-ые классы		
КГУ Школа-гимназия имени А.С. Пушкина		
(N – 205)	132	73
КГУ Школа-гимназия № 45		
(N-105)	88	17
КГУ Школа-гимназия № 75		
(N-98)	61	37
Общеобразовательная средняя школа № 35 имени М. Маметовой		
(N- 95)	53	42

Приведенные в таблице данные демонстрируют повышение уровня мотивации достижения у школьников экспериментальных групп, участвующих в формирующем эксперименте по инновационной программе.

Уровень повышения мотивации достижения определялся по качеству выполненных учебных заданий, самостоятельных практических заданий, без помощи родителей и учителей. Качественным показателем повышения мотивации достижения стал предпочитаемый выбор задания: школьники осознанно выбирали задания средней степени сложности, те с которыми они могли справиться, что свидетельствует о регулируемой и контролируемой мотивации достижения. Поведенческие паттерны таких учеников выглядели следующим образом: проявление высокой активности на занятиях, пожелания интересной творческой подачи учебного материала. Продемонстрируем эти изменения у учащихся 7 и 8 классов графически (рисунки 25, 26).

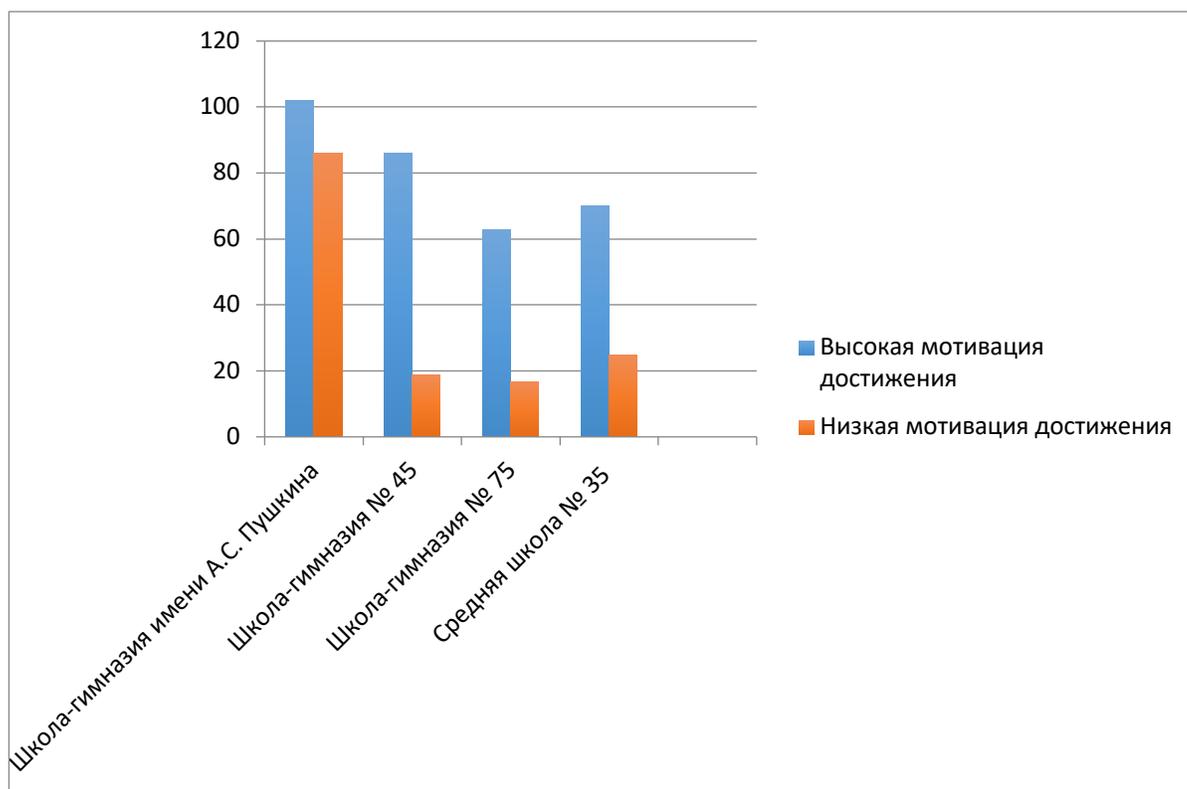


Рисунок 25 - Изменение показателей мотивации достижения после формирующего эксперимента (7-ые классы)

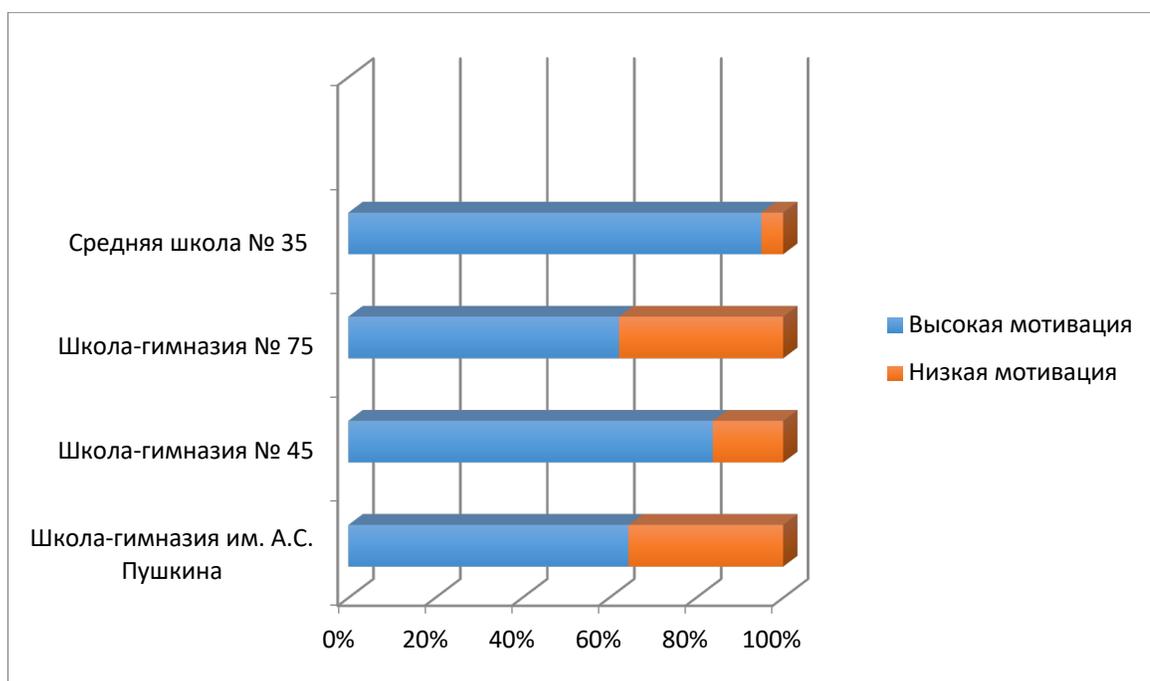


Рисунок 26 - Изменение показателей мотивации достижения после формирующего эксперимента (8-ые классы)

На основе полученного контент-анализа, составленных школьниками по стимульному материалу по проективной методике Х. Хекхаузена, можно констатировать: после формирующего эксперимента участники экспериментальных групп характеризовались следующими показателями:

- повышение активности, снизился страх перед конкуренцией в соревновательных ситуациях. Максимально проявляют способности и умения;
- повышение ответственности, сочетают высокий уровень потребности в достижении с мотивацией достижения;
- учащиеся выбрали адекватные цели средней или выше средней сложности;
- полученное достижение придавало подросткам уверенность и повышало самостоятельность и самооценку;
- учащиеся проявляли волю, упорство и настойчивость при продвижении к цели; желали работать самостоятельно несмотря на отведенное время; проявляли оптимизм, эффективность и ответственность за свои поступки и действия; - подростки при неудаче анализировали, рефлексировали и выработывали более улучшенную стратегию, с учетом совершенных ошибок. Выбор новых целей был направлен на концентрацию воли и настойчивости;

Сравнение различий в показателях мотивации достижения контрольных и экспериментальных групп проанализировано с помощью методов математической статистики. Результаты были статистически обработаны с помощью компьютерной программы SPSS 21.

В таблице 27 представлены средние значения мотивации достижения по КГ контрольным и ЭГ экспериментальным группами выборки 7-х классов. Стандартное отклонение по критерию Манна-Уитни.

Таблица 26 - Средние показатели мотивации достижения по контрольным и экспериментальным группами выборки (7-е классы до тренинга)

Группы	Среднее значение	Стандартное отклонение
1	2	3
Контрольные группы (высокомотивированные)		
КГУ Школа-гимназия им. А.С. Пушкина		
1 (7) ВМД (N-107)	166	11,45
КГУ Школа-гимназия №45		
2 (7) ВМД (N - 83)	166	10,48
КГУ Школа-гимназия №75		
3 (7) ВМД (N - 58)	164	12,37
Общеобразовательная средняя школа №35 им. М.Маметовой		
4 (7) ВМД (N - 50)	164	13,65
Экспериментальные группы (среднемотивированные)		
КГУ Школа-гимназия им. А.С. Пушкина		
1 (7) НМД (N-200)	156	12,43
КГУ Школа-гимназия №45		
2 (7) НМД (N-100)	154	10,42
КГУ Школа-гимназия №75		
3 (7) НМД (N-95)	155	12,56
Общеобразовательная средняя школа №35 им. М.Маметовой		
4 (7) НМД (N-97)	158	11,67

Таблица 27 - Сравнение показателей мотивации достижения между высокомотивированными и среднемотивированными группами (7-е классы)

Контрольные группы		Экспериментальные
0.000		0.000
0.000		0.000
0.016		0.027

Как видим, различия в показателях мотивации достижения высокомотивированных и низкомотивированных учеников имеются. Для большей информативности полученных различий ниже сведены в одну таблицу данные по средним показателям мотивации достижения по всем исследуемым группам (таблица 20).

Таблица 28 - Средние показатели мотивации достижения по контрольным и экспериментальным группам выборки (8-е классы)

Группы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Контрольные группы (высокомотивированные)		
КГУ Школа-гимназия им. А.С. Пушкина		
2 (8) ВМД (N-98)	165	11,45
КГУ Школа-гимназия №45		
4 (8) ВМД (N - 55)	164	10,48
КГУ Школа-гимназия №75		
6 (8) ВМД (N - 45)	167	12,37
Общеобразовательная средняя школа №35 им. М.Маметовой		
8 (8) ВМД (N - 28)	165	13,65
Экспериментальные группы (низкомотивированные)		
КГУ Школа-гимназия им. А.С. Пушкина		
2 (8) НМД (N-141)	154	11,67
КГУ Школа-гимназия №45		
4 (8) НМД (N-98)	152	10,67
КГУ Школа-гимназия №75		
6 (8) НМД (N-77)	154	12,47
Общеобразовательная средняя школа №35 им. М. Маметовой		
8 (8) НМД (N-51)	153	11,67

Таким образом, участники экспериментальных групп на этапе и после формирующего эксперимента проявляли устойчивую и адекватную самооценку. Считали, что успех можно достичь только через собственные волевые усилия и усилия; желали работать над саморазвитием и получать знания. Следует сказать, что к неудачам относились как временному явлению, проявляли инициативность, строили перспективные задачи на долгосрочную перспективу, направленную на далекое будущее

После проведенного формирующего эксперимента у респондентов были проанализированы степень понимания собственных потребностей в достижениях и мотивации достижения. Педагоги утвердились в понимании, что в условиях реализации обновленного содержания образовательных программ наличие мотивации достижения у учащихся и дальнейшее ее развитие является важным аргументом. Педагоги подчеркивали, что благодаря развитой мотивации достижения повышается познавательная активность, самостоятельность, коммуникабельность.

Применяемые в рамках обновленного содержания образовательных программ педагогических и психологических приемов развития мотивации достижения: создание ситуаций успеха в образовательном процессе, а также сотрудничество и диалогичное общение педагогов и обучающихся однозначно имело положительные результаты. Повторное анкетирование, показало осознание значения и значимости в необходимости развития мотивации достижения у школьников в изменившихся условиях обновления школьной программы. Участники экспериментальных групп после участия в формирующем эксперименте показали качественное изменение в повышении мотивации достижения, в частности: Они осознавали свое поведение через повышение адекватной и устойчивой самооценки, появилась убеждение если деятельность оказалась успешной или неудачной, значит причина кроется в правильном, или неправильном применении своих способностей и знаний; понимали значимость оптимистического настроения, искреннего отношения к окружающим и уважения к упорному труду.

По результатам формирующего эксперимента у участников экспериментальных групп зафиксировалась повышенное намерение в достижение успеха, на ее результат основанный на способности к установлению эмоционально значимого и ценностно - смыслового значения достижения для собственного развития. Участники экспериментальных групп вооружались настойчивостью, усердием и упорством на пути к достижению цели, учились самостоятельности, активности, инициативности, оптимизму и ответственности; умениям планировать в долгосрочной перспективе; анализировать обратную связь об условиях и целях достижения

Таким образом, результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что развитие мотивации достижения учащихся приобрело ценностный и смысловой опыт достижений. Полученные результаты показали, что мотивация достижения учащихся в условиях обновленного содержания вносит качественные изменения внутренняя оценка для учащихся становится приоритетной, в сочетании с осмыслением личной ценности и ответственности, способности рефлексировать собственную деятельность, активизирует мотив достижения успеха.

После проведенного формирующего эксперимента было проведено итоговое анкетирование с учениками экспериментальных групп, в котором были предложены вопросы по оценке оптимальной образовательной среды, в которой

учащиеся желали бы учиться. Повторное анкетирование субъективного восприятия образовательной среды от школьников 7-х классов к учащимся 8-ых классов показало, что большинство участников экспериментальных групп характеризовали творческую образовательную среду как наиболее оптимальную для их психологического благополучия и академических достижений.

Полученные результаты от субъектов образовательного процесса свидетельствовали о необходимости создания творческой образовательной среды, где *Ученик* является главной фигурой образовательного процесса. Определение взаимосвязи показателей развития мотивации достижения с выявленными типами образовательной среды после формирующего эксперимента показал высокий темп и уровень развития мотивации достижения возможен только при организации творческого типа образовательной среды. (рисунок 27).

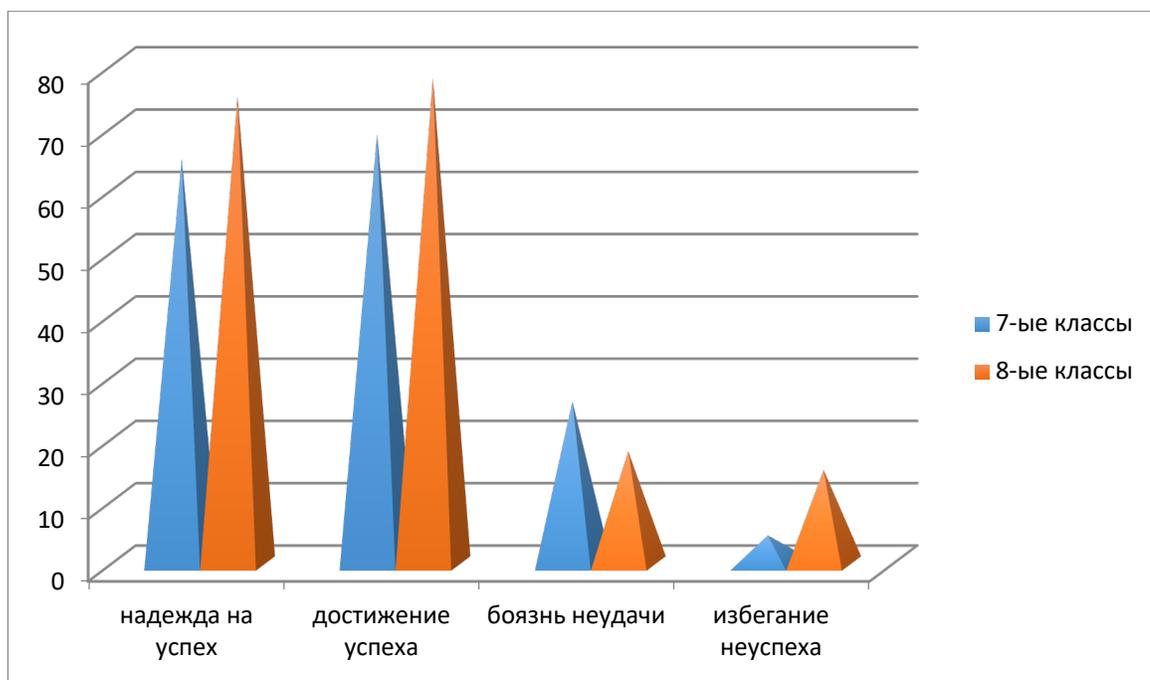


Рисунок 27 - Средние значения мотивации достижения у учащихся, оценивающих образовательную среду как творческий тип (после формирующего эксперимента)

В результате качественной и количественной оценки параметров типов образовательной среды методом опроса по методике Ясвина, а именно по оценке параметра широты образовательной среды получены средние показатели. Это указывает на то, что учащиеся желают и характеризуют свою образовательную среду как творческую. Следовательно, по результатам опроса можно заключить, что педагогическая стратегия школы должна стремиться к созданию творческой активной и свободной среды, и на наш взгляд, такая возможность возникает в

рамках обновленного содержания образовательных программ. По выявлению показателей мотивации достижения с оцененным самими учащимися типами образовательной среды показал, что высоким уровнем мотивации достижения обладали учащиеся, оценившие образовательную среду карьерного типа, где на их взгляд возможно развитие инициативности, дисциплины и волевых качеств личности.

Нами выявлено: учащиеся и педагоги считают, что образовательная среда, которая активизирует развитие мотивации достижения для большинства учащихся 7-х классов и 8-х классов представляет собой творческий тип. Согласно поставленной задаче в данном подразделе, мы рассмотрели и исследовали проявления мотивации достижения школьников во взаимосвязи и взаимозависимости с выражением самоактуализационного потенциала у школьников экспериментальных классов. объясняется пониманием того, что они в течение своего развития находят важные ценности, и старается их постичь, при этом соотносит свой внутренний самоактуализационный потенциал с наличием мотивации достижения.

В исследовании самоактуализационного потенциала были задействованы 14 шкал по методики САТ: «Ориентация во времени», «Поддержка», «Ценности», «Гибкость в поведении», «Сензитивность», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Представления о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность».

Для демонстрации полученных результатов по самоактуализации и ее взаимосвязи с мотивацией достижения после проведенного формирующего эксперимента, представлена таблица, в которой приведены значения, полученные по каждой шкале САТ, включая и показатели уровней мотивации достижения.

Таблица 29 демонстрирует полученные результаты по самоактуализационному тесту САТ отличаются по всем заданным параметрам. Полученные показатели позволяют охарактеризовать взаимосвязь повышения самоактуализационных особенностей и повышения мотивации достижения (таблица 29).

Таблица 29 – Показатели самоактуализации у участников экспериментальных групп 7-ые и 8 ые классы (после тренинга)

Переменные	7-ые классы		8-ые классы	
	до тренинга	после тренинга	до тренинга	после тренинга
1	2	3	4	5
Мотивация достижения	153	162	154	161

Продолжение таблицы 29

1	2	3	4	5
Ориентация во времени	8.23	11.01	7.62	10.68
Поддержка	7.91	10.52	7.91	10.65
Ценности	7.95	11.02	5.76	10.63
Гибкость поведения	8.16	11.43	8.36	11.32
Сензитивность	5.34	9.35	5.05	9.38
Спонтанность	5.34	9.35	5.05	9.38
Самоуважение	7.34	10.92	7.34	10.92
Само принятие	7.01	10.56	7.01	10.36
Представления о природе человека	5.35	9.89	5.45	9.99
Синергия	3.03	8.83	3.48	8.88
Принятие агрессии	3.66	5.58	3.84	5.88
Контактность	3.46	8.73	8.06	8.73
Познавательные потребности	6.73	10.34	6.43	10.31
Креативность	7.78	10.69	7.38	10.49

В следующей таблице 30 приведены данные по критерию Манна Уитни и значимости различий между исследуемыми переменными. Выявлена положительная прямая пропорциональная зависимость между шкалой «Ориентация во времени» методики САТ и шкалой «Мотивация достижения» у школьников 7-ых классов ($p=0,05$). Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи шкал по САТ и мотивации достижения.

Таблица 30 – Корреляции самоактуализации и мотивации достижения у учащихся 7-ых и 8-ых классов (после тренинга)

Переменные	Критерий Манна-Уитни (U)		Значимость различий	
	7 классы	8 классы	7 ые классы	8-ые классы
1	2	3	4	5
Мотивация достижения				
Ориентация во времени	0,56	- 0,43	0,05	0,56
Поддержка	0,58	- 0,62	0,73	0,87
Ценности	0,18	- 0,56	0,77	0,90

Продолжение таблицы 30

1	2	3	4	5
Гибкость в поведении	0,51	- 0,87	0,81	0,22
Сензитивность	0,34	- 0,90	0,74	0,84
Спонтанность	0,22	- 0,22	0,26	0,61
Самоуважение	0,96	0,84	0,18	0,74
Самопринятие	0,47	- 0,61	0,03	0,54
Представления о природе человека	0,78	- 0,87	0,26	0,35
Синергия	0,64	- 0,87	0,52	0,78
Принятие агрессии	0,19	0,90	0,67	0,89
Контактность	0,76	- 0,22	0,34	0,78
Познавательные потребности	0,93	0,84	0,35	0,95
Креативность	0,94	0,61	0,76	0,89

Показатели шкалы «Мотивация достижения» взаимосвязаны с со всеми показателями шкал, что свидетельствует о характерном проявлении мотивации достижения успеха для учащихся, которые имеют высокие показатели по САТ. На основании полученных результатов можно установить развитие мотивации достижению способствует рост и развитие самоактуализационного потенциала. Корреляционный анализ между показателями шкал свидетельствует:

- мотивация достижения и гибкость поведения у по САТ у учащихся 8-х классов ($p=0,05$) показал положительную корреляцию. Мотивированные на успех ученики умеют перестраивать поведение согласно воздействию среды;

- мотивация достижения и спонтанности по САТ также показали положительную корреляцию, что означало спонтанность чаще качественный признак высокой мотивации;

- мотивация достижения и представлениями о природе человека по САТ равно $p=0,05$. Полученная корреляция положительная, указывает на способности учащихся понимать природу человека как истину;

- мотивация достижения и принятие агрессии по САТ показала положительную корреляцию.

Мотивация достижения и познавательные потребности по САТ низкомотивированных школьников проявления мотивация избегания неуспеха снижают степень освоения знаний. Сравнительную картину представим на рисунке 28

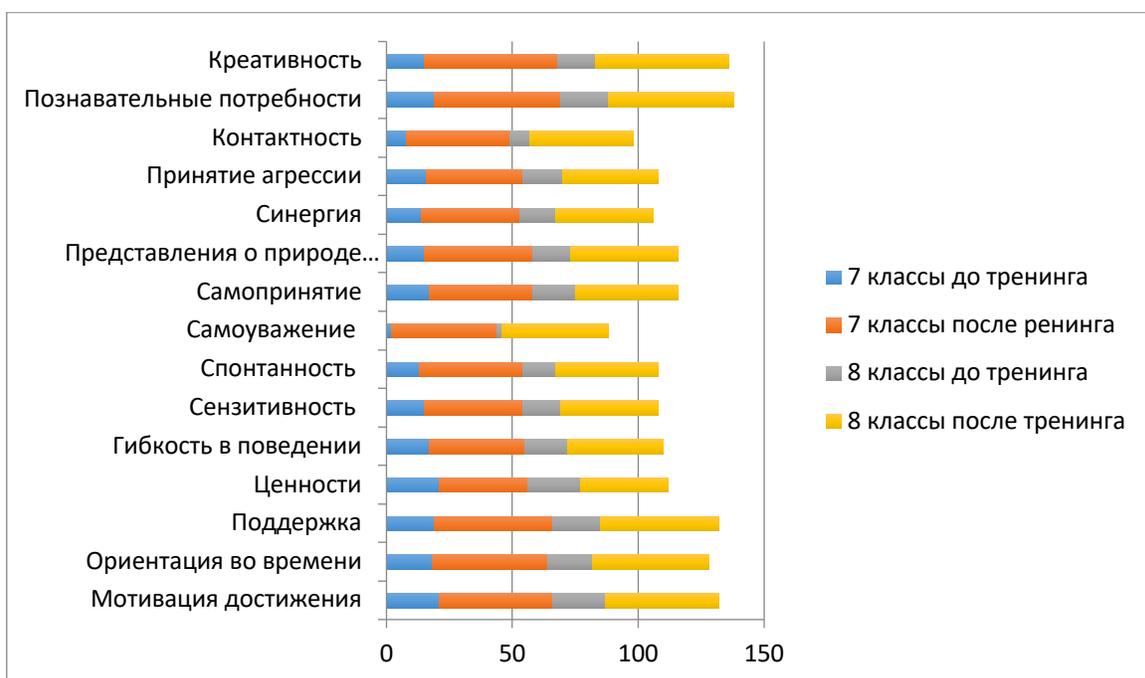


Рисунок 28 - Характеристики самоактуализации и развития мотивации достижения до и после формирующего тренинга

Согласно показателям на данном рисунке, показатели шкал мотивация достижения и синергия и контактность определяли целостность восприятия мира и людей, способности учащихся к установлению эмоциональных контактов с окружающими. Значимость изменений мотивации достижения в экспериментальных группах доказывает статистически значимое повышение уровня мотивации достижения, что подтверждает эффективность проделанной работы. Полученные результаты, демонстрируют значимость для учеников экспериментальных групп ситуаций ожидания неуспеха, в силу их установок и личностных особенностей. Инструментальную деятельность для избегания неуспеха для респондентов экспериментальных групп можно также объяснить осознанием недостаточности компетенций и ощущением собственной неспособности, критическим отношением к себе, переживанием недовольства собой.

В нашей диссертации исследование самоактуализационного потенциала школьников 7-х и 8-ых классов была интересна в его взаимосвязи и взаимозависимости с мотивацией достижения школьников. Нами рассмотрено проявление мотивации достижения во взаимосвязи и взаимозависимости с выражением самоактуализационного потенциала у школьников экспериментальных классов. Взаимосвязь самоактуализационного потенциала учащихся с со значениями мотивации достижения объясняется пониманием того, что они в течение своего развития находят важные ценности и стараются их

достичь. При этом соотносят свой внутренний самоактуализационный потенциал с наличием мотивации достижения.

Эксперимент способствовал:

-повышению уровня мотивации достижения с учетом сбалансированного развития когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих;

-расширению личностных ресурсов саморазвития и самоактуализации школьников;

Таким образом, предложенная инновационная программа, модель развития мотивации достижения школьников и вся система деятельности показали свою эффективность, которые могут быть предложены для использования в разных типах общеобразовательных школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальным вопросом современной педагогики и психологии является вопрос о развитии мотивации достижения личности учащегося, об ориентации школьного образовательного процесса на достижения учащихся в учебной деятельности. Достижения в учебной и образовательной деятельности являются предпосылками для положительных изменений в лучших устремлениях личности учащегося, способствуют ее самоактуализации. Мотивация достижения – это основной конструкт, используемый для понимания и объяснения побудительных причин, направленности и механизмов осуществления поведения.

Однако, внимание привлекает малочисленность отечественных педагогических и психологических исследований по развитию мотивации достижения школьников в контексте обновленного содержания образования, когда на первый план выступают потребности достижения и мотивационная активность достижения школьников среднего возраста.

Школьный средний возраст – это подростки, характеризующиеся существенными изменениями и новообразованиями: физиологическая, интеллектуальная, социальная, межличностная и личностная, осознанием собственной мотивационной сферы и мотивационной направленности соподчинения, возникает потребность и возможности совершенствования своей основной деятельности. Достиженческая деятельность школьника придает смысловую основу объективной реальности с психологическими состояниями обучающегося. Школьники определяют свою основную деятельность через мотив достижения успеха или мотива избегания неудачи.

При наличии высокого уровня мотивации достижения у ученика будет превалировать стремление к успеху, тогда как при низком уровне мотивации достижения будет превалировать стремление избегать неуспех и неудачи. Усредненный уровень будет наблюдаться при очень высокой или очень низкой интенсивности мотивационных тенденций.

Результатом теоретического анализа по проблеме исследования, нами дано следующее понятие исследуемого феномена: Мотивация достижения – феномен, отвечающий за качество выполняемых личностно значимых задач и в тоже время зависящий от многих зависимых и независимых переменных, детерминирующих устойчивую и специфичную многоуровневую мотивацию достижения.

Анализ литературных источников показал, что проблеме онтогенетического и генетического развития мотивации достижения индивидов подросткового возраста уделяется недостаточное внимание. Специальной теории формирования развития мотивации достижения по данному возрасту не создано, а конкретные исследования проблемы в отечественной психолого-педагогической науке практически не ведутся. Отечественными учеными не рассматриваются

соотношение процесса развития мотивов достижения детей в онтогенезе в зависимости от образовательной среды.

В нашем диссертационном исследовании вопрос влияния педагогических условий обновленного содержания образования на развитие мотивации достижения в онтогенезе подростка прослеживается в умозаключении и в утверждении, что Подросток — это самый *чувствительный возрастной индикатор перемен*, происходящих при современных тенденциях трансформации образования.

На наш взгляд, особенности мотивации достижения школьников проявляются в различии когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих мотивации достижения.

Обновленное содержание образования диктует необходимость построения такой образовательной среды, где во главу угла ставится развитие мотивационной, когнитивной и эмоциональной личности школьника. Активизирует создание новой творческой внутренней образовательной среды, где аккумулированы интересы и потребности школьников, созданы педагогические и психологические условия для полноценного личностного и мотивационного саморазвития и самоактуализации личности школьника.

Обновленная образовательная среда объединяет типы и виды образовательной деятельности по совершенствованию развития школьников, их креативного и творческого осмысления, формирования новых жизненных умений и способностей. Базовые методологические идеи в основе концепции обновленного содержания образования – это гуманизация и демократизация образования.

Для актуализации мотивации достижения недостаточно, чтобы результат был просто привлекателен, и желание верить в положительный исход. В данном случае приобретает важное значение вера в только в свои способности – раскрытие самоактуализационного потенциала личности.

Основные теоретико-методологические позиции диссертационного исследования: определить векторы развития личности школьника, направленного на обучение и воспитание параметров самостоятельности, активности. Главным параметром личности школьника должна стать его способность в самоопределении и самоактуализации. Для этого создаются актуальные современные педагогические условия на основе усиления личностно-ориентированного компонента с особым вниманием на поддержание и развитие мотивационного компонента в обновленном содержания образования.

Образовательный процесс в рамках обновленного содержания образования школы позволил нам выявить создающиеся возможности, которые эффективно будут поддерживать, формировать и развивать мотивацию достижения школьников. Определение достойного места развитию мотивации достижения в комплексе и в системе задач обновленной школы создадут для образовательной

среды обновленной школы потенциал творческой достиженческой активности, которая будет имплементирована в повышении академической успешности.

В авторской модели комплексно нашли отражение основные цели и задачи развития мотивации достижения. Моделирование процесса развития мотивации достижения в новой творческой образовательной среде представлена как взаимосвязанная и взаимозависимая структура деятельностной активности педагога и ученика.

Организация педагогических и психологических условий воздействует на мотивационные состояния и стремлений к достижениям школьников средней школы. Представленная психолого-педагогическая модель развития мотивации достижения позволяет перейти к построению программы экспериментального исследования мотивации достижения у школьников 7–8 классов экспериментальных школ.

По полученным экспериментальным результатам можно утверждать, что развитие мотивации достижения учащихся зависит от организации образовательного процесса и от влияния педагогов и родителей. Знание мотивационного поля подрастающего школьника позволит скорректировать организацию образовательного процесса и выстроить отношения в рамках учебной деятельности с максимальным использованием ведущих мотивов и актуализацией необходимых потенциальных ресурсов мотивационной сферы.

На этапе констатирующего эксперимента проводился отбор контрольных ВМД-учащиеся и экспериментальных НМД-учащиеся для дальнейшего формирующего эксперимента по развитию мотивации достижения.

Для представление общей картины мотивационной сферы школьника, было проведено анкетирование с педагогами, родителями и обучающимися 7 и 8 классов. Результаты анкетирования выявили особенности мотивационной сферы учеников 7-х и 8-х классах, где было обнаружено, что внешняя мотивация представлена мотивами принятия родителями; принятия одноклассниками; уважения педагогами и другими; стремлением получать одобрение и хорошие суммативные оценки.

Высокие показатели внутренней мотивации выявлены в 7-х классах по сравнению с учениками 8-х классов. Уменьшение данного показателя у учеников 8-х классов указывает на то, что успешное движение вперед требует постоянного труда, настойчивости, эффективных мотивационных стратегий, и как мы выяснили, что на уровне 8-го класса эти возможности ослабевают. На уровне 8-го класса происходит разделение на высокомотивированных, желающих все время достигать нового и низкомотивированных учеников, которые просто имитируют учебную деятельность.

Полученные результаты по выявлению взаимосвязи мотивации достижения в характеристиках самоактуализации в группах с низкой и высокой мотивацией достижения стали основанием для психолого-педагогического портрета

высокомотивированных школьников: обладают собственными принципами и самодетерминацией, мало подвержены внешнему влиянию, свободны и активны. Эмоционально устойчивы, но спонтанно и непосредственно чувствительны. Высокий уровень самопринятия. Способны к рефлексии. Осознаны. Принимают гнев и агрессию, как свойства природы человека. Стремление к познанию мира. Высокий уровень творческой и креативной направленности. Понимание мира как единого целого. Добро и зло находятся в балансе. Наличие ценностей, присущих самоактуализирующимся личностям. Достойная самооценка. И психолого-педагогического портрета *низкомотивированных школьников*: надежда на поддержку внешних сил (мнение и одобрение других). Низкий уровень гибкости поведения. Низкий уровень чувствительности. Эмоционально лабильны. Низкий уровень самопринятия. Представление о природе человека – Зло желает победить. Неприятие своей агрессии. Низкий уровень межличностной коммуникации. Низкий уровень познавательной потребности и самоуважения. Низкий уровень творческой направленности

Инновационная программа развития мотивации достижения основывается на разработанной авторской модели развития мотивации достижения и решает следующие задачи: Повышение уровня мотивации достижения с учетом сбалансированного развития когнитивной, эмоционально-ценностной и поведенческой составляющих. Расширение личностных ресурсов саморазвития и самоактуализации школьников. Предложенная программа развития мотивации достижения школьников может быть предложена и использована во всех общеобразовательных школах в рамках обновленного содержания образовательных программ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 гг.- Постановление Правительства РК от 28 марта 2023 года № 249.
- 2 Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» Постановление Правительства РК от 12 октября 2021 г № 726. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva.14.02.2022>.
- 3 _Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов: Учебно-метод. пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» /Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. – Астана. - 2016. - 46 с.
- 4 Выступление Президента Казахстана Касым-Жомарта Токаева на пленарном заседании августовской конференции «Bilim jáne Gylym»/Астана-16 августа 2019 года. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=34460110&pos=6;-109#pos=6;-109 (Дата обращения 29.07.2021)
- 5 Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека - М.: Изд-во МГУ. - 1994. – 288 с.
- 6 Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М.: МГУ. – 1971. – 270с.
- 7 Леонтьев Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл. - 2012. - С.4-11.
- 8 Гордашников В.А., Осин А.Я. // Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. Монография. “Академия”. - 2011. — 352 с.
- 9 Heckhausen H. Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. Motivation and Emotion. - 2003. - Vol. 1. – 255 p.
- 10 Murrey H.A. Toward a classification of interaction // Toward a General Theory of Action. – Cambridge.: Mass. – 1959. – P. 54 – 78.
- 11 Ребер А. Большой толковый психологический словарь – М.: Вече: АСТ, 2003. ISBN 5-17-008900-7 (в пер.)
- 12 Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. М. – 1999. – 605 с.
- 13 Современный словарь по психологии. - Мн.: «Современное слово», 2009. - 768 с.
- 14 Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. - Princeton N. – Jersey. – 1964. – 360 p.
- 15 McClelland D.C. Achievement drive and economic growth. - Princeton. N.J. - 1994.- 123 с.
- 16 Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. - 2004 – 608 с.
- 17 Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – М. - 1987. - № 5. - С. 129-139

- 18 Raynor J. O. Motivation and achievement. - Winston. – 2005. – 479 с.
- 19 Meyer W. V. Theories of motivation. From mechanism to cognition. - Chicago: Markham. - 1992. – 235 с.
- 20 Mehrabian A. Male and female scales of the tendency to achieve // Educational and Psychological measurement. 1968. – Vol. 28. – P. 445 – 451.
- 21 Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия. - 2001. - 477 с.
- 22 Schmalt H.D. Measuring motivation in fantasy. - N.Y. – 2007. - 362 p.
- 23 Seligman M. and all. The optimistic child. - Boston: Houghton Mifflin - 1995. – 235 p.
- 24 Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические тр.; под общ. ред. М.Г. Ярошевского; МПСИ. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, - 2006. – 512 с.
- 25 Аймауытов Ж. Психология – Алматы. - 2001.
- 26 Левин К. Динамическая психология. - М.: Смысл. - 2001. - 576 с.
- 27 Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение. - 7 изд. - 2016. – 464 с.
- 28 Муқанов И.М., Дуйсенбеков Д.Д. Возможности применения социально-психологической диагностики поведенческого тезауруса субъектов в ситуациях выбора // Создание системы психолого-социологического обеспечения безопасности: опыт становления и перспективы развития. - Алматы, 2003. - С. 52–56.
- 29 Сейтешев А.П. Избранные труды в 25томах – Алматы. - 2010.
- 30 Джакупов С.М. Вклад смысловой теории мышления в развитие практической психологии// Экспериментальная психология (2009. Том 2, № 2. - С.128–135)
- 31 Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М. -1993. – 234 с.
- 32 Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь. - 1999. - 136с.
- 33 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер. - 2009. – 345 с.
- 34 Корнилова Т.В. Мотивационные тенденции (по опроснику Эдвардса) и готовность к риску у студентов // Вестник МГУ. Сер. 14. – М. - 2004. - № 2. - С. 53 -64.
- 35 Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М. - 1996. - 347 с.
- 36 Орлов Ю.М. Мотивация поведения. - М. – 2007. -179 с.
- 37 Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор. - 1996. – 544с.
- 38 Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структуры и механизмы: дисс. ... канд. психол. наук. - М. – 1987. – 215 с.
- 39 Васильев И.А. Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. - 2003. №5 – С. 25 – 32.

- 40 Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ. - 2004. – 280 с.
- 41 Андреева А.Д. Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: история вопроса // Психология и школа. - 2012. - №4. - С. 64-70.
- 42 Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 33- 43.
- 43 Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс... док. психол. наук. – М. – 2013. – 500 с.
- 44 Сальков А.В. Педагогические условия развития мотивации достижения у студентов университета: дисс... канд. педагог. наук – Сургут. – 2002. – 320 с.
- 45 Muenksa K., Wigfieldb A., Eccles J.S. I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. // Developmental Review - 2018. – P. 1-16.
- 46 Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии // Сб. ст. под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. - М. – 2011. – 256 с.
- 47 Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избранные психол. тр. - М., 1989. - С. 24 - 51.
- 48 Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для вузов. - М.: Высшее образование. МГППУ. - 2006. – 460 с.
- 49 Иванова Т.Ф. Формирование мотивации достижения у детей младшего школьного возраста: дисс... канд. психол. наук. – М. - 2005. – 180 с.
- 50 Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. - СПб: ПИТЕР. - 2005. – 165 с.
- 51 Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: дисс. ... - Ростов на Дону. - 1993. – 20 с.
- 52 Eccles J.S. T.F. Adler Expectancies, values, and academic behaviors // Achievement and achievement motives. - San Francisco: W.H. Freeman. - 1983. - P. 75—146.
- 53 Абрамова В.Н. Влияние характера мотивации на когнитивный и операционный компоненты деятельности // Вопросы психологии. — 1997. - №2. - С. 100-106
- 54 Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Регуш. - СПб.: Речь, - 2005. - 400 с.
- 55 Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. - М.: МПСИ, 2001. - 384 с.
- 56 Олпорт Г. Тенденции в теории мотивации // Проективная психология. – М., - 2000. – С.55-67.
- 57 Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты // Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. - М.: МГУ. - 1982. - 416 с.

- 58 Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., С.Ю. Мещерякова Развитие личности на ранних этапах детства // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 213-222.
- 59 Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. - М. - 1994. -144
- 60 Матис Т.А. Формирование мотивов учения. М. – 2007. – 123 с.
- 61 Кручинин В.А. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. - СПб.: ПИТЕР. - 2009. - 650 с.
- 62 Григоренко Е.Л., Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Подростки групп риска - СПб: Питер, 2005. – 336 с.
- 63 Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 1999. - 23с.
- 64 Занюк С.С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования. - Киев: Эльга-Н: Ника-центр. - 2001. – 351 с.
- 65 Кондратьева М.В. Мотивация достижения успеха в структуре личности в современной психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук - М. - 2001. - 25с.
- 66 Салливан Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии. - М: КСП. - СПб: Ювента. - 1999. – 121 с.
- 67 Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Plenum. - 1995. – 345 p.
- 68 Кочеулова О.А. Педагогические условия развития мотивации достижения учащихся профильной школы: дисс... канд. психол. наук. – Омск. - 2006 – 180 с.
- 69 Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. - М.: Логос. - 2007. - 134 с.
- 70 Абильдаева Г.С., Жиенбаева Н.Б. Мотивация достижения: феномен, структура, проблема исследования –Алматы, 2019. - №3 (60).- С. 83-87
- 71 Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. - М.: МГУ. - 1997. - 145 с.
- 72 Жиенбаева Н.Б., Даниярова А.Б., Абильдаева Г.С. Коммуникативно-содержательные функции современного педагога // Наука и жизнь Казахстана – Алматы. - 2019 - №1 (73). - С.81-84
- 73 Булатбаева А.А. Метод моделирования в исследовательской деятельности магистранта // КазНУ имени аль-Фараби. Вестник. Серия Педагогические науки, 2013. - №2 (39). - С.42-47
- 74 Рысбаева А.А. Методология развития успешности деятельности как категории педагогики. Монография. – Алматы. - 2017. - 270 с.
- 75 Жумашева С.С. Колабаративная педагогика-Алматы. - 2022. – 162 с.
- 76 Орынбаева Л.К. Эффективные пути формирования личностных качеств учащихся в условиях информатизации внеучебной деятельности школы // КазНПУ имени Абая. Вестник.Серия «Педагогические науки».-Алматы, 2021, - №4 (72). - С.254-261.

- 77 Адельбаева Ж., Мусина К., Кажимова. Социально-эмоциональное благополучие школьников. Пример Казахстана. В PISA-2018 // Хабаршы. Педагогическая серия 2022. - №46. - С.14-20
- 78 Танатова А.Т. Трансформация образовательной среды в эпоху четвертой промышленной революции // Материал международной конференции. Актуальные проблемы и перспективы совр. педагог. образования», посв. 70-л. профессора К. Жанпейсовой. КазНПУ имени Абая, 2022. - 493 с.
- 79 Кубеева М.М. Особенности мотивации познавательной активности младших школьников в процессе обучения английскому языку (на примере школ РК): дисс ... канд. психол. наук - Душанбе, 2018.
- 80 Ломов Ю.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии – 2005. - №2. - С. 31-35
- 81 Левин К. Динамическая психология. - М.: Смысл. - 2001. - 576 с.
- 82 Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения - СПб.: 2011. - 238 с.
- 83 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - М., 1989. - 301 с.
- 84 Weiner B. An Attribution theory of motivation and emotion. // Psychological Review. – 1992. - P. 548-573.
- 85 Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness. // Journal of Experimental Psychology. - 1984 – Vol. 102. – P. 187-193.
- 86 Dwek C.S. Motivational Processes Affecting Learning // American Psychologist. - 2011. - Vol. 41 (10). - P.1040-1048
- 87 Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. – New York: W.H. Freeman/Time book/ Henry Holt. – 1997. – 604 p.
- 88 Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-efficacy in changing societies. – N. Y.: Cambridge University Press. - 1995. - P. 1 - 45.
- 89 Ушаков Д.В. Некоторые особенности мотивации младших подростков. // Современные проблемы подготовки учителя к обучению и воспитанию младших школьников. - В-д, 1999. – С. 35 -38.
- 90 Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: ИП РАН, 2005. – 260 с.
- 91 Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. - М. – 1996. – 323 с.
- 92 Sternberg R.Y. Successful intelligence. / Simon & Schuster. - 1996. – 134 p.
- 93 Collins B.E. Four components of the Rotter Internal-External Scale: Belief in difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1974. - Vol.29. - P. 381-391.
- 94 Nicholls J.G. Competence accomplishment and motivation: A perspective on development and education. - Cambridge, MA. – 2001. – 34 p.
- 95 Зверева Р.Г. Психологические детерминанты развития мотивации достижения успеха у студентов: дисс ... канд. психол. наук – Пятигорск. - 2009.

- 96 Шапкин С.А. Мотив и смысл. // Психологический журнал. - 2009. - Т.23. - №6. - С. 102-103.
- 97 Калинин К.А., Морозов А.С. Опыт использования методики Хекхаузена для исследования мотивации достижения // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. - М. - 1994. - 44 с.
- 98 Кравцова Т.Г. Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в школьном возрасте: дисс.... канд. психол. н. – Хабаровск, 2007. – 120 с.
- 99 Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М.: Росс. Педагог. Агентство. – 1998. – 156 с.
- 100 Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. - СПб: ПИТЕР. - 2005. – 165 с.
- 101 Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности. дисс... д. псих. наук - М. – 1991 -400 с.
- 102 Макарычева И. Н. Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности. // Концепт. - 2012. – 2. – С. 13-20.
- 103 Abdildaeva G., Mayur M., Zharnitskiy V., Shilova V. The interplay of dominant factors that influence adolescents' academic performance: Motivation type and pressure vs involvement- «Frontiers in Education».-2022, - 7, art. - №. 912744,. DOI: 10.3389/feduc. 2022.912744. P 1-11.
- 104 Альмагамбетова Л. С., Кабдирова А.А. Мониторинг трудностей педагогов в понимании содержания, методов, форм организации учебного процесса в условиях обновления содержания образования Республики Казахстан // Образовательный процесс – Петропавловск. – 2017 – В. 2. - С. 15 – 28.
- 105 Шайхетдинова А.Б., Шагатаева З.Ш. Подготовка специалистов в условиях обновления содержания образования // Педагогическая наука и практика. – 2018. - № 2 (20). – С. 18 - 27.
- 106 Можаяева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. Методология системы критериального оценивания учебных достижений, учащихся: учебно – методическое пособие. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». - 2017. – 38 с.
- 107 Можаяева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: учебно–метод. пособие – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». - 2016. – 48 с.
- 108 Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 80 с.
- 109 Bloom B.S. Developing talent in young people. - New York.: Ballantine Books. – 1985. – 435 p.

- 110 Методические рекомендации по использованию системы критериального оценивания учебных достижений учащихся всех уровней. Сборник методических рекомендаций. – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 507 с.
- 111 Брунер Дж. О действенном и наглядно-образном представлении // Вопросы психологии. – 2010. – С. 5 -12.
- 112 Брунер Дж. Культура образования – М. – 2006. – 289 с.
- 113 Абилдаева Г.С. Психологическая характеристика мотивации педагогической деятельности //Матер. Межд. научно-практической конференции «IV-Оразовские чтения: Наследие великого Шелкового пути диалог цивилизации. Из прошлого в будущее». 16 ноября Шымкент,2018. - № 2. - С. 22-26.
- 114 Хисамбиев Ш.Р. Мотивация достижения учащихся в условиях дополнительного образования: дисс ... канд. психол. наук. – М., 2005 – 150 с.
- 115 Заикина Н.И. Цели и содержание современного образования // Педагогика. - 2007. - №7. – 69 с.
- 116 Карпенко М.П. Цели и задачи современного образования // Психологическая наука и образование. - 2007. - № 3 – 4. – 78 с.
- 117 Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во МГУ. - 2012. -104 с.
- 118 Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию - М., ЦКФЛ РАО. - 2003. – 219 с.
- 119 Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова: взгляд со стороны компетентного подхода // Психологическая наука и образование. - 2003. - № 4. - С. 15 -35.
- 120 Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности. //Вопросы психологии. – 1990. - № 1 - С. 41-50.
- 121 Abdildaeva G., Zhiyenbayeva N. Developing Motivation in Schoolchildren: Insights from the Updated Learning Content // Journal Advance in Social Science, Education and Humanities Research: Atlantis Press. - Vol. 396 - P. 255-268.
- 122 Айтпукешев А.Т., Кусаинов Г.М., Сагинов К.М. Оценивание результатов обучения: метод. пособие. – Астана: Центр педагогического мастерства, 2014. – 108 с.
- 123 Воронкова И.В. Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков (На примере развивающего и традиционного образования): дисс. ... канд. психол. наук: Казань, 2005. - 162 с.
- 124 Чапурных А.А. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала личности // Сборник статей II Междунар.научно-практической конференции «Инновационное развитие науки и образования-Пенза, 2018. - С.179-183.

- 125 Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М. - 1983. – 234 с.
- 126 Ястребов В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков: дисс... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004 – 207 с.
- 127 Buhler Ch. Meaning living in the mature years // *Aging and Leisure* – N. Y., 1999. – 520 p.
- 128 Woon Chia Liu, John Chee Keng Wang, and Richard M. Ryan. Building Autonomous Learners Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory. *Understanding Motivation in Education: Theoretical and Practical Considerations*. – 2016. – P. 1-7.
- 129 Liu W. C., John Wang C. K., Johnmarshall Reeve, Ying Hwa Kee1, and Lit Khoon Chian. What Determines Teachers' Use of Motivational Strategies in the Classrooms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Education*. – 2019. – P. 1-11.
- 130 Wijnsman L.A., Saab N., Schuitema J. et al. Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive. // *Learning Environ Res*. - 2019. – Vol. 22. – P. 65–81.
- 131 Anderson Courtney Elizabeth. Using Knowledge of Adolescent Brain to Increase Motivation and Build Relationships. *School of Education Student Capstone Projects*. – 2017. – P. 45 – 65.
- 132 Hertz M. F., & Barrios L. C. Adolescent mental health, COVID-19, and the value of school-community partnerships. *Injury Prevention*, - 2021. - Vol. 27(1).- P. 85-86.
- 133 Olivos F. Motivation, Legitimation, or Both? Reciprocal Effects of Parental Meritocratic Beliefs and Children's Educational Performance in China. // *Social Psychology Quarterly*. – 2021. – P. 33-56.
- 134 Allen K., Kern M. L., Vella-Brodrick D., Hattie, J., & Waters L. What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. // *Educational Psychology Review*. – 2018. – Vol. 30 (1). – P. 1-34.
- 135 Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения. / *Педагогика*. М., 2004. – №8. – С. 35-39
- 136 Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса. // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. / СПб: РГПУ, 2010. – №136. – С. 136-143.
- 137 Манухина С.Ю. Мотивация как фактор когнитивного развития личности. *Абакан: ХаКИБ*. -2001. - 386 с.
- 138 Жиенбаева Н.Б., Абилдаева Г.С. Развитие мотивации достижения школьников в рамках обновленного содержания обучения // *Тенденции развития науки и образования – Самара: НИЦ «Л-Журнал»*. – 2019. - № 54. – Ч. 1. - С. 59 – 64.

139Абилдаева Г.С., Нурахметова А.Р. Изучение мотивационной сферы и ее направленности у школьников подросткового возраста // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология». – Алматы. - 2022. - №3 (72). - С. 195-203.

140Абилдаева Г.С., Жиенбаева Н.Б., Тапалова О.Б. Взаимосвязь мотивации достижения и самоактуализационного потенциала школьников // Вестник КазНПУ им. Абая серия Психология. - Алматы. - 2021. - № 4 (69). - С. 7 -14.

141Абилдаева Г.С., Жиенбаева Н.Б.Тапалова О.Б.Психолого-педагогическая диагностика мотивации достижения современных школьников Шымкент: «Элем», 2021. -100 с.

142Абилдаева Г.С. Корреляционная взаимосвязь мотивации достижения и потребности в достижениях казахстанских школьников // «Педагогика и психология» КазНПУ им. Абая. – Алматы. - 2023. - №1 (74). - С. 95-101.

143Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь. - 2000. - 233 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Авторский диагностический инструментарий по выявлению значимости мотивации достижения для педагогов, родителей и школьников

Целью разработки авторских анкет для опроса субъектов образовательного процесса была необходимость:

1. выявления степени удовлетворенности учащихся 7-х и 8-х классов результатами их достиженческой деятельности;
2. определения значимых для учащихся типов и родов деятельности;
3. сравнение мотивационной направленности в параллелях экспериментальных классов.
4. анализ анкетирования педагогов, родителей и обучающихся даст нам информацию для понимания отношения указанных субъектов образовательного процесса значения развития мотивации достижения в условиях обновленного содержания образовательных программ.

Анкета для педагогов и родителей

Инструкция: Уважаемый педагог, уважаемый родитель, предлагаем вам вопросы, на которые просим Вас ответить объективно. Внимательно прочтите вопрос, и выберите удовлетворяющий Вас ответ или напишите свой ответ. Благодарим за согласие к сотрудничеству!

Ваше ФИО - по желанию. № школы, должность _____

1. *Знаете ли Вы о концепции обновленного содержания образовательных программ и о идеях его реализации на уровне среднего образования?*

- а) Да б) Нет

2. *На ваш взгляд, что является важным в образовательном процессе для школьника в условиях обновленного содержания образовательных программ:*

- а) Высокая познавательная активность
б) Хорошее поведение и ответственность
в) Самостоятельность и коммуникабельность
г) Высокий уровень мотивации достижения
д) Избегание неуспеха и неудачи

3. *Знаете ли вы что означает понятие и феномен Мотивация достижения?*

- а) Да б) Нет

4. *выберите определение, которое на Ваш взгляд, наиболее полно раскрывает феномен - мотивация достижения:*

- а) это ситуативные факторы успеха в учебной деятельности
б) совокупность мотивов и потребностей школьника в учебной деятельности
в) важный компонент активности школьника, уверенность в себе
г) это способность и умения человека добиваться успеха в любой деятельности, уметь реализовать себя как неповторимую индивидуальность, осуществлять сознательный жизненный выбор;

д) напишите свое определение

5. *Важную роль в развитии личности ученика 7 и 8 классов, на Ваш взгляд, играют:*

- а) Его личностные достижения;
б) Его коммуникабельность и желание общаться;
в) Страсть к познанию;
д) Умение преодолевать сложности и трудности

жизненных ситуаций;

е) Думаю, другое _____ (напишите).

6. Требуется ли учащимся стремиться к успеху в учебе, необходимо ли ему уметь планировать, думать о своих личностных достижениях?

а) Да б) Нет

7. Как Вы считаете, может ли обновленное содержание ОП изменить ситуацию в школе, благодаря которому реально создать среду для развития мотивации достижения?

а) Да б) Нет в) Свой ответ

8. Имеет ли смысл развивать мотивацию достижения учащихся 7 и 8 классов?

- а) Да, чтобы быть активным в всем
 - б) Да, чтобы не расстраиваться после неудачи;
 - с) Да, для повышения самооценки и самоуважения
 - д) Да, чтобы стать или быть самостоятельным и уверенным
 - е) Да, чтобы научиться самому принимать решения за себя
9. Сегодня выпускники школы обладают мотивацией достижения ?

- а) Да, конечно;
- б) Думаю, нет;
- с) Может быть совсем минимум;
- д) Другое _____ (напиши)

10. Что необходимо предпринять для развития мотивации достижения учащихся?

- а) готовить педагогов по-новому;
- б) учителя должны сотрудничать и говорить с детьми;
- в) поменять систему оценок;
- г) Другое _____ (напишите)

11. Нужен ли ученику 7 и 8 класса личный успех?

- а) Да
- б) нет
- в) затрудняюсь ответить

12. Оцените по 5-балльной системе значимость развития мотивации достижения в рамках обновленного обучения:

- а) 1 б) 2 в) 3 г) 4 д) 5

Благодарим за сотрудничество!

Анкета 2

для школьников 7-ых и 8-ых классов

Инструкция: Уважаемый ученик, предлагаем вам вопросы, на которые просим Вас ответить честно. Мы проводим данный опрос чтобы узнать твое мнение, интересы и твою самооценку! Внимательно прочти или послушай вопрос - утверждения. Если, ты согласен с таким утверждением, поставьте «ДА», если не согласен поставь - «НЕТ». Благодарим за согласие к сотрудничеству!

Ваше ФИО - по желанию. № школы, № класса _____

Вопросы – утверждения:

- 1. Учеба в школе мне интересна, познавательна и необходима.
- 2. Хочу, чтобы моя учеба радовала моих родителей и педагогов
- 3. Я удовлетворен отношениями с педагогами и сверстниками

- | | | |
|-----|---|--|
| 4. | интересные проекты | В школе у нас есть возможность выполнять |
| 5. | | Я доволен своими успехами в школе |
| 6. | потерпеть неудачу | Я часто молчу на занятиях, потому что боюсь |
| 7. | одноклассников и педагогов | Для меня важно мнение и одобрение |
| 8. | | Я хорошо учусь, чтобы быть лучше всех |
| 9. | педагоги и родители | Я хорошо учусь, чтобы мной гордились |
| 10. | передовым | Я хорошо учусь, чтобы мой класс был самым |
| 11. | | Я часто думаю о будущей профессии |
| 12. | неудач | В моей жизни у меня больше успехов, чем |
| 13. | результата | Я всегда довожу начатое до ожидаемого |
| 14. | | Мне нравятся выполнять только легкие задачи |
| 15. | получить хорошую специальность | Нужно хорошо учиться, чтобы в будущем |
| 16. | хорошо зарабатывать и хорошо жить. | Нужно хорошо учиться, чтобы в будущем |
| 17. | самостоятельного задания, вносить что-то свое новое | Мне нравится при выполнении |
| 18. | большим усердием | Если я потерпел неудачу, я работаю еще с |
| 19. | задания, я больше не возвращаюсь к ней | Если я потерпел неудачу при выполнении |
| 20. | | Я всегда выполняю то, что запланировал |
| 21. | чем легкую | Лучше поставить перед собой трудную цель, |
| 22. | не я | Часто в моих неудачах виноваты другие, только |
| 23. | уверен в своем успехе. | Я никогда не возьмусь за проект, если заранее не |
| 24. | попрошу помощи у других | Если у меня что-то не получается, я лучше |
| 25. | | Моя главная цель и мечта, чтобы мои знания и |
- достижения в будущем были полезны обществу и людям.

Анкета 3.

Изучение мотивации достижения у школьников подросткового возраста

Дата _____ Ф.И.О _____ № класса _____ .

Инструкция: Дорогой ученик! Перед вами задания в виде неоконченных утверждений и предполагаемые варианты ответов. Внимательно прочти утверждения и выбери 1 или 2 варианта ответа, наиболее подходящих твоему восприятию и мнению. Будь внимателен при выборе ответа!

1. *Школьные знания и умения нужны мне для ...*
- а) получения удовлетворительных оценок
 - б) расширения кругозора
 - в) удовлетворения любознательности
 - г) получения знаний
 - д) для саморазвития и самоактуализации
2. *Я бы не учился, если бы...*
- а) не ответственность перед родителями
 - б) не мысли о будущем
 - в) желание родителей;
 - г) желание много знать
 - д) мне не было интересно;
3. *Я радуюсь, когда меня хвалят за...*
- а) хорошую учебу
 - б) за мою любознательность и интерес к учебе
 - в) за мое желание быть послушным
 - г) за мою ответственность и добросовестность
 - д) за мою честность и прямоту
4. *Моя мечта и цель моей жизни...*
- а) получить хорошее достойное образование
 - б) не могу определить
 - в) быть лучшим учеником в классе
 - г) зарабатывать много денег
 - д) прославить свою Родину.
5. *когда я сижу на уроке я хочу ...*
- а) внимательно слушать учителя
 - б) не пропускать выполнение всех заданий
 - в) услышать интересные рассказы о мире
 - г) задать вопрос учителю
 - д) отличаться хорошим поведением
6. *Когда я планирую свой проект, то...*
- а) использую накопленный опыт
 - б) выбираю интересную тему
 - в) подбираю хорошую команду
 - г) составляю план и распределяю роли
 - д) пользуюсь помощью родителей
7. *Мне интересно на уроке — когда учитель предлагает ...*
- а) игры и дискуссии по теме
 - б) показывает интересные ролики
 - в) дает письменные задания
 - г) дает устные задания
 - д) исследовательские проекты
8. *Я изучаю учебный материал только когда ...*
- а) вызывает интерес
 - б) достаточно легкий для меня
 - в) когда в нем много фото и других картинок
 - г) задания в виде квестов
 - д) дают много времени на выполнение

9. *Мне нравится выполнять уроки, если ...*

- а) они не трудные
- б) малые по количеству выполнения
- в) интересны и познавательны
- г) у меня хорошее настроение
- д) я выполняю самостоятельно

10. *есть ли у тебя мотивация или сильное желание учиться? ...*

- а) да, я же думаю о своем о будущей профессии
- б) нет, меня заставляют родители
- в) нет, меня заставляют учителя
- в) да, за это мне купят то, что я хочу
- г) да, я хочу быть самым лучшим в классе

11. *Я активен на занятиях, если...*

- а) знаю, что меня похвалят
- б) я выполняю с интересом задания
- в) мне нужны хорошие оценки
- г) получать новые знания
- д) чтобы быть в центре внимания

12. *Хорошие академические достижения — это результат...*

- а) только знаний
- б) только моей удачи и везения
- в) своевременного выполнения домашней работы
- г) родители и одноклассники мне помогают
- д) только моя воля, упорство и настойчивость

13. *Мой успех в учебе и в жизни зависит только от...*

- а) моего настроения
- б) мне нравятся решать трудные задачи
- в) моих усилий, упорства, способностей и внимания
- г) концентрации внимания
- д) стечения обстоятельств

14. *Моя активность на занятиях связана с ...*

- а) знаем содержания урока и всего учебного материала
- б) быстро выполняю задания
- в) быстро считаю в уме
- г) люблю проектную работу
- д) с уверенностью и упорством

15. *Если учебный материал кажется мне сложным, то я...*

- а) всегда молчу
- б) прошу помочь одноклассников
- в) стараюсь вникнуть, много читаю
- г) прошу учителя повторить материал
- д) надеюсь, что мне помогут родители

16. *если я допускаю ошибку, то я...*

- а) тщательно перепроверяю
- б) расстраиваюсь и огорчаюсь
- в) начинаю нервничать и паниковать
- г) ничего не делаю, оставляю как есть
- д) стараюсь больше не совершать ошибок

17. Учебное задание сложное, и я не знаю, как его выполнить, то я...

- а) повторяю несколько раз
- б) теряюсь и нервничаю
- в) прошу помочь или списываю у соседа по парте.
- в) обращаюсь к родителям
- г) забываю о нем
- д) ищу нужные учебники

18. Учебные задания кажутся мне не привлекательными, если они...

- а) объемные и написаны мелким шрифтом
- б) слишком легкие
- в) требуется выполнять письменно
- г) без иллюстраций
- д) шаблонные или устаревшие

Спасибо за ответы!

Обработка результатов: Каждый положительный ответ обозначается в 1 балл, отрицательный 0 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

Тестовый материал:

1. Если между двумя вариантами есть выбор, его лучше сделать быстрее, чем откладывать на потом.
2. Если замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание, я легко раздражаюсь.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я ставлю на карту все.
4. Если возникает проблемная ситуация, чаще всего я принимаю решение одним из последних.
5. Если два дня подряд у меня нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. Я более требователен к себе, чем к другим.
8. Я доброжелательнее других.
9. Если я отказываюсь от сложного задания, впоследствии сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в работе не всегда одинаковы.
13. Другая работа привлекает меня больше той, которой я занят.
14. Признание стимулирует меня сильнее похвалы.
15. Знаю, что коллеги считают меня деловым человеком.
16. Преодоление препятствий способствует тому, что мои решения становятся более категоричными.
17. На моем честолюбии легко сыграть.
18. Если я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. Выполняя работу, я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни немного вещей важнее денег.
23. Если мне предстоит выполнить важное задание, я никогда не думаю ни о чем другом.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Если я расположен к работе, делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, способными упорно работать.
28. Когда у меня нет работы, мне не по себе.
29. Ответственную работу мне приходится выполнять чаще других.

30. стараюсь делать это как можно лучше.
- 31.
- 32.
33. бессмысленно.
34. выполнять.
35. нетерпеливым.
36. достижения.
37. более результативна, чем у других.
- 38.
- 39.
40. положению.
41. доказательства своей правоты пойду на крайние меры.
- Если мне приходится принимать решение,
- Иногда друзья считают меня ленивым.
- Мои успехи в какой-то мере зависят от коллег.
- Противодействовать воле руководителя
- Иногда не знаешь, какую работу придется
- Если у меня что-то не ладится, я становлюсь
- Обычно я обращаю мало внимания на свои
- Если я работаю вместе с другими, моя работа
- Не довожу до конца многое, за что берусь.
- Завидую людям, не загруженным работой.
- Не завидую тем, кто стремится к власти и
- Если я уверен, что стою на правильном пути, для

Ключ опросника Т. Элерса. Расчет значений. По 1 баллу начисляется за ответ "да" на вопросы: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41 и "нет" — на следующие: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 и 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 и 40 не учитываются. Подсчитывается общая сумма баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса
Стимульный материал

№	1	2	3
1.	Смелый	Бдительный	Предприимчивый
2.	Кроткий	Робкий	Упрямый
3.	Осторожный	Решительный	пессимистичный
4.	Непостоянный	Бесцеремонный	внимательный
5.	Неумный	Трусливый	недумающий
6.	Ловкий	Бойкий	предусмотрительный
7.	Хладнокровный	колеблющийся	Удалой
8.	Стремительный	легкомысленный	боязливый
9.	Незадумывающийся	Жеманный	непредусмотрительный
10.	Оптимистичный	добросовестный	Чуткий
11.	Меланхолический	сомневающийся	неустойчивый
12.	Трусливый	небрежный	взволнованный
13.	Опрометчивый	Тихий	боязливый
14.	Внимательный	неблагодарный	Смелый
15.	Рассудительный	Быстрый	мужественный
16.	Предприимчивый	осторожный	предусмотрительный
17.	Взволнованный	рассеянный	Робкий
18.	Малодушный	неосторожный	бесцеремонный
19.	Пугливый	нерешительный	Нервный
20.	Исполнительный	Преданный	авантюрист
21.	Предусмотрительный	Бойкий	отчаянный

22. Укрощенный	безразличный	небрежный
23. Осторожный	беззаботный	терпеливый
24. Разумный	заботливый	Храбрый
25. Предвидящий	неустршимый	добросовестный
26. Поспешный	Пугливый	беззаботный
27. Рассеянный	опрометчивый	пессимистичный
28. Осмотрительный	рассудительный	предприимчивый
29. Тихий	неорганизованный	боязливый
30. Оптимистичный	бдительный	беззаботный

Ключ к опроснику Т. Элерса. Расчет значений: добавьте по 1 баллу за следующие ответы, приведенные в ключе (первая цифра перед чертой означает номер строки, вторая цифра после черты – номер столбца, в котором нужно слово. Например, 1 /2 означает, что слово, получившее 1 балл в первой строке, во втором столбце – "бдительный"). Другие выборы баллов не получают. 1/2; 2/1; 2/2; 3/1; 3/3; 4/3; 5/2; 6/3; 7/2; 7/3; 8/3; 9/1; 9/2; 10/2; 11/1; 11/2; 12/1; 12/3; 13/2; 13/3; 14/1; 15/1; 16/2; 16/3; 17/3; 18/1; 19/1; 19/2; 20/1; 20/2; 21/1; 22/1; 23/1; 23/ 3; 24/1; 24/2; 25/1; 26/2; 27/3; 28/1; 28/2; 29/1; 29/3; 30/2.

Инструкция к опроснику Элерса избегания неудач: Вам предлагается список слов из 30 строк, по 3 слова в каждой строке. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно Вас характеризует, и на листочке отметьте выбранное Вами слово, например 1.2 (строка №1, столбец №2). **Интерпретация к тесту Элерса.** Чем больше сумма баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, защите. от 2 до 10 баллов: низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов: высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов: слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Тест-опросник измерение мотивации достижения (ТМД) А.Мехрабиана на (модификация М.Ш. Магомед-Эминова)

Форма А

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.
13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.
16. Я скорее стал играть бы в команде, чем соревноваться один на один.
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрей и с меньшим напряжением.
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим ответа, высказывания своего мнения.
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну ("пронесло!"), чем порадуясь хорошей оценке.
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся

бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь более собранными энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Форма Б

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что "пронесло", чем порадуясь хорошей оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

22. Если бы у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Процедура подсчета суммарного балла. Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком "+" в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

+	-3	-2	-1	0	1	2	3
	1	2	3	4	5	6	7

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе "-") приписываются баллы на основе соотношения:

+	-3	-2	-1	0	1	2	3
	7	6	5	4	3	2	1

Ключ к мужской форме: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избежать неудачи.

Приложение Д

Методика «Измерение потребности в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» автор Ю. М. Орлов

Инструкция: Если вы согласны с приведёнными ниже утверждениями, касающимися вашего характера, поставьте рядом знак«+», а если не согласны, то знак«-». Отвечать нужно быстро, не задумываясь о деталях, не пропуская ни одного утверждения. Здесь не может быть хороших или плохих ответов, важно только, чтобы они были честными. Благодарим за работу! Ваш год рождения _____. Ваш пол _____

1. Думаю, что успех в жизни зависит скорее от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет смысл.
3. Для меня в любом деле важно его исполнение, а не конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живет дальними целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
- 10 Мои близкие считают меня ленивым человеком
- 11 Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам.
- 12 Мои родители слишком строго контролируют меня.
- 13 Терпения во мне больше, чем способностей.
- 14 Лень, а не сомнения в успехе вынуждают меня слишком часто отказываться от своих намерений.
- 15 Думаю, что я уверенный в себе человек.
- 16 Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы не в мою пользу.
- 17 Я не усердный человек.
- 18 Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
- 19 Если бы я был журналистом, я писал бы, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
- 20 Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
- 21 Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих ровесников.
- 22 Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
- 23 Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

Ключ к тесту - опроснику Орлова. ответы "Да" ("+") на вопросы: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23; ответы "Нет" ("-") на вопросы: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Обработка результатов. За каждый ответ совпадающие с ключом ставится 1 балл, ответы суммируются. **Интерпретация и расшифровка методики Орлова.** 0 – 6 баллов - низкая потребность в достижениях. 7 - 9 баллов - пониженная потребность в достижениях. 10 - 15 баллов - средняя потребность в достижениях. 16 - 18 баллов - повышенная потребность в достижениях. 19 - 23 - высокая потребность в достижениях.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Проективная методика Х. Хекхаузена

Для выявления «надежды на успех» («НУ») использовались следующие категории (Приложение 5 вместе с картинками) .

1. Потребность в достижении и успехе («ПУ»). «ПУ» учитывается тогда, когда человек ставит перед собой положительно сформулированную цель достижения или выполнения определенной работы. Желание и надежда, направленные на достижение цели, связаны они с каким-либо качеством или нет, учитываются как «ПУ». Когда желания или надежды относятся к обстоятельствам, лежащим вне сферы влияния и действий желающего, засчитывается как не «ПУ», а «ОН» (ожидание неуспеха).

2. Инструментальная деятельность («И»). «И» учитывается, когда человек (или группа лиц) в пределах рабочей ситуации или течения деятельности, направленной на достижение, делает, сделал или сделает что-либо, что приблизит его (или их) к достижению или разрешению задачи без помощи других.

Как «И» не учитываются следующие случаи:

- а) высказывания, указывающие на завершение определенной деятельности («заканчивать», «заключать», «завершать»),
- б) высказывания, которые указывают вместе с деятельностью и ее исход (результат),
- в) высказывания по поводу того, что кто-то помогает или обучает кого-либо в работе.
- г) высказывания, разъясняющие, что деятельность поручено выполнить,
- д) высказывания, относящиеся к несущественной деятельности, такой, как подписать что-нибудь, передать, сообщить, посмотреть, прослушать и т. д.

Также не рассматриваются как «И» высказывания, которые учитываются как «ИН» (избегание неуспеха). Напротив, «внимательно», «тщательно» и т. д. «слушать или смотреть» или «слушать или смотреть, чтобы чему-либо научиться, уметь это потом делать самостоятельно» - это «И». Для оценки «И» должна быть названа фактическая деятельность.

3. Ожидание успеха («ОУ»). Ожидание успеха со стороны одного или нескольких лиц в пределах связанной с достижением деятельности или достижения цели учитывается как «ОУ». Ожидание, связанное не только с полной уверенностью в успехе, но и с ее вероятностью, тоже рассматривается как «ОУ». Во всяком случае, речь должна идти о четком положительном ожидании успеха. Если ожидание успеха связано с каким-либо условием, то «ОУ» не учитывается, так как в этом случае ожидание успеха ставится в зависимость от выполнения внутреннего или внешнего условия, из чего можно заключить, что ожидание успеха не четко положительно (условно). Ожидание успеха учитывается и тогда, когда кто-либо относит его к работе или достижению кого-либо другого.

4. Похвала («П»). «П» учитывается тогда, когда кто-либо хвалит, отмечает или награждает кого-либо за то, что тот хорошо работал или добился хороших результатов. В качестве награды могут служить различные материальные вознаграждения, выражающие признание за хорошее достижение, независимо от того, какова их ценность.

5. Положительное эмоциональное состояние («Э+»). В качестве «Э+» учитываются все положительные эмоциональные состояния в пределах направленной на достижение деятельности, относящиеся в общих чертах к работе, активному овладению знанием, достижению или успеху. Самовосхваление или мысли, являющиеся выражением сомнения, учитываются как «Э+», если они относятся к успешной деятельности. Как «Э+» не учитываются такие высказывания, касающиеся положительного эмоционального состояния, которые одновременно выражают ожидание успеха. Во избежание двойного учета в этих случаях приписывается только «ОУ».

6. Тема успеха («ТУ»). «ТУ» - это оценочная категория, которая учитывается в рассказе при наличии определенных признаков успеха и при отсутствии показателей неуспеха, за исключением отрицательного эмоционального состояния («Э-») и ожидания неуспеха («ОН»). Тема успеха учитывается в двух случаях. Во-первых, когда из категорий успеха имеется по меньшей мере «ПУ» или «ОУ». Во-вторых, когда из категорий неуспеха отмечаются лишь «Э-» и «ОН». О рассказах, отвечающих этим условиям, можно сказать, что описываемая в них деятельность определяется скорее надеждой на успех, чем страхом перед неуспехом. Наличие других, не относящихся к деятельности тем, не влияет на учет «ТУ» [там же].

Для выявления страха перед неуспехом («СН») использовались такие категории.

“1. Потребность в избегании неуспеха («ИН»). «ИН» учитывается во всех случаях, когда открыто высказываются или могут быть выявлены по некоторым признакам потребность, намерение, желание или надежда избежать неуспеха в деятельности, направленной на достижение.

«ИН» учитывается, когда одно или несколько лиц в истории ставят перед собой отрицательно сформулированную цель. Если отрицательно сформулированное намерение, надежда или желание находятся в непосредственной связи с высказыванием, которое позволяет сделать вывод о кроющейся за ним тенденции к достижению цели или успеха (но не к избеганию неуспеха), то учитывается «НУ», а не «ИН». Если желания или надежды относятся к обстоятельствам, которые находятся вне сферы влияния и деятельности желающего, то «ИН» не учитывается. Конечно, «ИН» не учитывается, если слово «должен» указывает на действие по заданию.

«ИН» учитывается, если одно или несколько лиц в истории высказывают желание или надежду на событие, которое могло бы предупредить, предотвратить или ослабить возможный неуспех.

Желания, высказываемые в сослагательном наклонении при наступлении неуспеха, учитываются как «ИН».

Когда кто-либо колеблется, не может решиться или боится предьявить свою работу другому, или же выполнить работу на глазах у другого, потому что боится неуспеха, а также порицания — это «ИН». Но высказывание не учитывается, когда бывает ясно, что речь идет лишь о социально обусловленных опасениях и чувстве неполноценности, которые не базируются на неудаче.

2. Инструментальная деятельность для избегания неуспеха («ИИН»).

«ИИН» учитывается, если кто-нибудь что-то делает или собирается делать, чтобы избежать им самим вызванного отрицательного исхода направленной на достижение деятельности, а также чтобы избежать последствий уже наступившего неуспеха. Сюда относятся прежде всего все виды инструментальной деятельности, явно служащие для избегания неуспеха. Часто эти инструментальные деятельности состоят из контроля и проверок собственной активности, предпринимаемой по собственной инициативе. Иногда уже имеется неудача, которая побуждает к особой инструментальной деятельности.

Когда высказывания о деятельности имеют положительную формулировку, но явно представляют собой реакцию на предшествующий неуспех, также учитывается «ИИН».

«ИИН» учитывается также, если кто-либо пытается избежать последствий уже наступившего неуспеха, что бы он для этого ни предпринимал. Сюда относятся также случаи, когда кто-либо не принимает или отвергает оправданную критику. Наконец, «ИИН» учитывается, когда кто-либо пытается изолировать себя от неуспеха посредством отговорок и приукрашиваний (рационализация и ложь). Не учитываются как «ИИН» все случаи обмана и подделки, при этом не учитываются и все остальные категории.

«ИНН» учитывается, когда кто-либо: а) предъявляет свою работу другому для оценки или проверки (без требования) или б) обращается к другому за советом и помощью, чтобы избежать трудностей, возникших в работе. Речь всегда идет о привлечении и временном участии другого в собственной работе. «ИИН» учитывается также, когда кто-либо просит другого о помощи в деятельности, в которой нужной квалификацией обладает не он сам, а только другой.

«ИИН» учитывается, если деятельность человека им самим прерывается, замедляется, ухудшается или вообще не может продолжаться, потому что он делает перерыв, думает о чем-то постороннем или вообще занимается чем-либо, не имеющим отношения к данной деятельности. В этом случае должно быть оговорено, что именно человек делает или сделал вместо деятельности, направленной на достижение. Прерванная деятельность должна выполняться самим человеком. Перерывы и посторонние виды деятельности, включаемые после основной целенаправленной деятельности, не учитываются как «ИИН», равно как и плановые перерывы в работе. Если деятельность человека прерывается кем-то другим, то «ИИН» учитывается в одном особом случае – когда из текста совершенно ясно, что это нравится работающему человеку.

3. Ожидание неуспеха («ОН»). Ожидание одним или несколькими лицами того, что в процессе деятельности наступит неуспех, или любая другая высказанная неуверенность по поводу возможности достижения цели учитываются как «ОН». Во всяком случае, должно быть исключено четкое положительное ожидание успеха.

Ожидание неуспеха (или неуверенность в успехе) должно высказываться одним из лиц в рассказе, а не быть объективной констатацией факта рассказчиком. Ожидание неуспеха учитывается и в том случае, когда кто-либо относит его к работе или достижению другого. «ОН» учитывается также тогда, когда ожидание неуспеха относится к явлениям, находящимся вне личной сферы деятельности и влияния. В качестве «ОН» учитывается также боязнь или ожидание социальных последствий возможного неуспеха, если при этом очевидно отношение между неуспехом и отрицательным эффектом (наказание).

Желания и надежды («надеяться», «надеюсь»), относящиеся к достижению собственной цели, всегда отражают известную уверенность в успехе. Они учитываются не как ожидание неуспеха («ОН»), а как потребность («ПУ» или «ИН»).

4. Критика («К»). Открытая критика, высказываемая каким-либо человеком в рассказе по поводу деятельности, достижений или способности другого, учитывается как «К». Критика должна отражать недостатки деятельности, связанной с достижениями, в которой участвует данное лицо. В качестве «К» учитывается не только порицание, «нагоняи», но и предупреждение, насмешка, наказание, штрафные задания, увольнение за плохую работу и т. д.

Напротив, высказывания типа «Учитель думает: этот лентяй опять ничего не выучил» — не относятся к категории «К», так как здесь речь идет не об открытой критике. «К» не учитывается, если кто-либо лишь отмечает недостатки работы другого, например, если преподаватель ставит ученику плохую оценку не высказывая при этом упрека. Также нельзя учитывать «К» в том случае, когда кого-либо упрекают в безделье. Порицание или наказание за подделку, обман или халтуру не учитывается как «К». «К» учитывается и тогда, когда рассказчик оставляет открытой возможность порицания. Если рассказчик оставляет открытым вопрос о том, успешной или неуспешной будет деятельность человека, и в зависимости от этого он получит похвалу или порицание, учитывается только «К».

5. Отрицательное эмоциональное состояние («Э-»). В качестве «Э-» учитывается отрицательное эмоциональное состояние во время деятельности, связанное с неуспехом, неспособностью продолжить деятельность или вообще с работой.

Отрицательное эмоциональное состояние в связи с неуспехом другого человека в рассказе учитывается как «Э-». Если рассказчик оставляет открытым вопрос по поводу того, закончится работа успехом или неуспехом, и в зависимости от этого у человека возникнет положительное или отрицательное эмоциональное состояние, то учитывается только «Э-». «Э-» не учитывается, если кто-либо испытывает зависть, потому что деятельность другого оказалась успешнее. Не учитывается она также и тогда, когда кто-либо при достижении цели испытывает неуверенность или растерянность. Напротив, отрицательным эмоциональным состоянием считается «возбуждение» при выполнении деятельности. В качестве «Э-» не учитываются все высказывания, отражающие отрицательные эмоциональные состояния, сопровождающиеся одновременно ожиданием неуспеха. Во избежание двойного учета в этих случаях приписывается только «ОН» (ожидание неуспеха).

6. Неуспех («Н»). «Н» учитывается, если деятельность оканчивается неуспехом, а также если в рассказе упоминается неуспех в прошлом, который не устраняется соответствующим лицом.

«Н» учитывается также в следующих случаях:

а) если неуспех (в том числе и в прошлом) упоминается рассказчиком лишь как возможный или вероятный;

б) если история после неуспеха заканчивается положительными намерениями или заканчивается инструментальной деятельностью после неуспеха даже тогда, когда эта деятельность делает вероятным дальнейший благоприятный исход;

в) если констатируется неуспех какого-либо лица в рассказе, который в дальнейшем устраняется кем-либо без участия того, кто вызвал этот неуспех;

г) если неуспех лишь частичный, но отмечается четко.

«Н» не учитывается, когда после констатации неуспеха в конце говорится, что собственная цель все-таки достигается тем же самым лицом даже при содействии других людей. Под достижением «собственной цели» следует понимать не только исправление неправильно изготовленного объекта работы (деталь или документ), но и овладение рабочим процессом, учебным материалом или готовность к деятельности, а также исправление неправильностей путем дополнительной работы.

«Н» также не учитывается в следующих случаях:

а) если рассказчик оставляет открытым вопрос о неуспехе в качестве альтернативной возможности или определяет условия, при которых вероятен неуспех;

б) если неуспеху не придается значения кем-либо из людей в рассказе или рассказчиком, или если в конце рассказа ясно указывается, что в конце концов все закончится хорошо;

в) если отчетливо указывается на то, что неуспех вызван чисто внешними обстоятельствами, за которые соответствующее лицо не может быть ответственно.

Безделье и лень не являются неуспехом, так как здесь речь не идет о невыполнении какой-либо деятельности, поэтому «Н» не учитывается. «Н» не учитывается и в тех случаях, когда ученик не выполняет домашнего задания или невнимателен. Если же эти недостатки влекут за собой невыполнение поставленных задач (например, контрольная работа), то «Н» учитывается.

7. Тема неуспеха («ТН»). «ТН» – это оценочная категория. Она учитывается в рассказе при наличии определенных категорий неуспеха и при отсутствии категорий успеха за исключением инструментальной деятельности («И»). «ТН» учитывается, если из категорий неуспеха присутствуют по крайней мере «ПУ» или «Н» или если из категорий успеха присутствует только «И».

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Тест-опросник Ю.М. Орлова - Б.А. Сосновского

Инструкция: Если вы согласны с приведёнными ниже утверждениями, касающимися вашего характера, поставьте рядом знак«+», а если не согласны, то знак«-». Отвечать нужно быстро, не задумываясь о деталях, не пропуская ни одного утверждения. Здесь не может быть хороших или плохих ответов, важно только, чтобы они были честными. Благодарим за работу!

№	Ваш год рождения _____ Ваш пол _____	Утверждение	Ваш ответ
1.		Для меня в любом деле важнее процесс исполнения, чем его результат	
2.		Считаю, что люди больше страдают от неудач в работе, чем от плохих отношений с окружающими	
3.		Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы	
4.		Я настойчив в достижении своих целей	
5.		Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет смысл	
6.		В жизни у меня было больше успехов, чем неудач	
7.		Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем активные	
8.		Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности	
9.		Мои родители считали меня ленивым ребенком	
10.		Думаю, что в моих неудачах повинен скорее я сам, а не обстоятельства	
11.		Мои родители строго контролировали меня	
12.		Лень, а не сомнения в успехе вынуждает меня зачастую отказываться от своих намерений	
13.		Думаю, что я уверенный в себе человек	
14.		Мои близкие обычно не разделяют моих планов	
15.		Думаю, что успех в жизни зависит больше от расчета, чем от случая	
16.		Я никогда не откладываю на завтра то, что можно сделать сегодня	
17.		Я могу отложить самую интересную книгу, если у меня есть дела	
18.		При чтении я часто выписываю цитаты, афоризмы	
19.		Что-то новое и необычное меня скорее пугает, чем привлекает	

20. Ради любопытства и интереса к новому я могу сделать много бесполезного
21. Мне больше нравится просто узнавать что-то новое, чем выяснять причины происходящего, объяснять его
22. Мои знания меня не удовлетворяют, многое остается еще неизвестным
23. Познание нового доставляет мне радость
24. В газете я читаю только о спорте и происшествиях
25. Знания придают уверенность в себе
26. Регулярно читаю последнюю литературу
27. Стараюсь следить за новинками художественной литературы
28. Любые знания пригодятся в будущем
29. Я никогда не признаюсь в незнании чего-то
30. Чтобы успешно работать с людьми, нужны глубокие знания
31. Философские размышления о сложных проблемах жизни, по-моему, бесполезны
32. Думаю, что все мои привычки хороши и полезны
33. Когда я делаю важную работу, присутствие людей меня раздражает
34. В трудной ситуации я думаю не столько о себе, сколько о близком мне человеке
35. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение
36. Считаю, что основной радостью в жизни является общение
37. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе
38. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда нахожусь среди людей
39. Мне приятно помогать другим, даже если это и доставляет мне значительные трудности
40. Когда я узнаю об успехе моего товарища, у меня улучшается настроение
41. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди моих товарищей и друзей
42. Я придаю большее значение материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными людьми
43. Ради друга я могу пожертвовать своими интересами

44. Я заметил, что в отношениях с моими друзьями у меня больше прав, чем обязанностей
45. Мои друзья мне основательно надоели
46. У меня определенно больше друзей, чем у многих других
47. Неприятности у друзей вызывают у меня сильное сострадание
48. Я не всегда говорю правду
49. Сцены борьбы в кино мне нравятся больше, чем лирические и любовные
50. Обычно я быстро убеждаю других
51. В конфликтах и спорах я чаще выхожу победителем
52. Мне нравится, когда меня назначают де-то старшим или ответственным
53. Как правило, с моими желаниями близкие соглашаются
54. Препятствия делают меня более энергичным
55. В школе мне было трудно говорить перед всем классом
56. Мне приятно участвовать в принятии важных для коллектива решений
57. Когда я хочу сделать кому-то замечание или указать на ошибки, то обычно выкладываю это напрямую
58. Я часто мечтаю
59. Зачастую я много теряю потому, что не могу быстро решиться
60. Мне нравится чувствовать себя центром всеобщего внимания
61. Я довольно легко прихожу в замешательство
62. Иногда я бываю настолько упрямым, что у других не хватает терпения
63. Думаю, что управлять людьми - это очень интересная работа
64. Я никогда не сплетничаю
65. Мои слова и обещания никогда не расходятся с делом
66. Я часто испытываю удовлетворенность своими успехами в работе
67. Мне удастся ставить перед собой интересные цели и достигать их

68. В моей работе удастся соревнование с другими людьми за более высокие результаты деятельности
69. Мне удастся совершенствование своего трудового дня
70. В работе мне удастся реализовать свои замыслы и уровень моих достижений растет
71. Я испытываю чаще успех в деле, чем неудачу
72. Мне удастся здесь испробовать свои силы в преодолении трудно
73. Я могу здесь проверять и развивать на практике новые идеи и принципы
74. На занятиях мне удастся расширить мой жизненный опыт
75. Мне удастся узнать много нового
76. Я могу здесь научиться лучшему пониманию людей и основ отношений между ними
77. Могу обсудить философские и жизненные проблемы
78. Мне удастся самостоятельно углублять свои знания и расширять кругозор
79. Я имею доступ к интересующей меня информации и литературе
80. Могу поспорить с товарищами о прочитанных книгах и других актуальных вопросах
81. На занятиях я получаю новую информацию об оригинальных и удивительных событиях и предметах
82. Иногда у меня бывают такие мысли, что я не хотел бы, чтобы о них знали оружающие
83. На занятиях я могу быть с приятными мне людьми
84. У меня есть здесь хорошие друзья
85. Я могу помогать другим людям в преодолении трудностей
86. На занятиях я не испытываю чувства одиночества
87. Я могу получать здесь помощь и содействие от других, когда мне приходится трудно
88. Я могу поделиться своими переживаниями с товарищами
89. Могу участвовать в совместных культурно-массовых делах и мероприятиях
90. Я вполне удовлетворен своим положением в коллективе
91. У меня есть возможности активного влияния на общие дела коллектива

92. Мне удастся отстаивать свою точку зрения с спорах и дискуссиях. Убеждать других
93. Я могу оказывать влияние на окружающих, на их вкусы и взгляды
94. Мой авторитет в коллективе увеличивается
95. Я принимаю участие в воспитании других ребят
96. Поручения, которые я выполняю, отвечают моим знаниям и способностям
97. Я активно борюсь с недостатками, которые вижу в других людях
98. Мне удастся доказать свою правоту и компетентность в важных вопросах

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Акты о внедрении

«СОГЛАСОВАНО»
Заместитель директора
по учебной работе
 Н.Р.Богенбаева



АКТ
внедрения результатов диссертационного исследования
Абилдаевой Г. С. «Развитие мотивации достижения у современных
школьников в процессе обновленного содержания обучения»

В КГУ школе-гимназии №75, результаты диссертационного исследования Абилдаевой Г.С. использовались при реализации авторской психолого-педагогической модели и инновационной программы развития мотивации достижения школьников. В рамках констатирующего эксперимента были исследованы предикторы, предсказывающие академическую успеваемость и конкретные типы академических достижений школьников; обоснована роль мотивов, целей, копинг-стратегий, атрибутивного стиля и когнитивно-мотивационных переменных, связанных с мотивацией достижения на исследовательской выборке, состоящей из 251 учащихся 7-х и 8-х классов.

Докторантом Абилдаевой Г.С. были выявлены основные регуляторы достижеческой деятельности учащихся 7-х и 8-х классов, роль формативного и суммативного оценивания как регуляторов учебной достижеческой деятельности школьников.

Настоящее диссертационное исследование Абилдаевой Г.С. имело важный практический опыт для педагогической деятельности и свидетельствовало о возможности и необходимости развития мотивации достижения учащихся в смешанном формате учебного процесса школы-гимназии № 75.

Апробация авторской анкеты для опроса педагогов, родителей и школьников с целью выявления значимости мотивации достижения, способствовало изучению особенностей мотивации достижения обучающихся, определению роли учителей, родителей и одноклассников как регуляторов достижеческой деятельности школьников.

Проведение формирующего эксперимента диссертационного исследования Абилдаевой Г.С. выявило значительные пиковые изменения не только потребностей в достижениях, но и всей мотивации достижения учащихся, которое находит свое формирование и развитие результирующей силы стремления к успехам и к вероятности достижения успехов.

Период исследования: 2019-2021 гг.

«СОГЛАСОВАНО»
заместитель директора
по учебной работе
 А.Б. Тастанбекова

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор школы-гимназии №45
 Р.Р. Искандерова
05.05.2021 г.



АКТ
внедрения результатов диссертационного исследования
Абилдаевой Г. С. «Развитие мотивации достижения у современных
школьников в процессе обновленного содержания обучения»

В экспериментальном диссертационном исследовании Абилдаевой Г.С. школа-гимназия № 45 г. Шымкента выступила в качестве экспериментальной базы. В исследовательскую выборку вошли 336 учащихся 7-х и 8-х классов.

Проведенный анализ мотивационной структуры личности обучающихся 7-х и 8-х классов в рамках диссертационного исследования докторанта был использован при разработке мотивационно-стимулирующего компонента для проведения психокоррекционной работы школьных педагогов и психологов.

На этапе констатирующего эксперимента ключевые позиции авторской психолого-педагогической модели развития мотивации достижения, представленной в диссертации, были использованы для оценки когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов уровня мотивации достижения обучающихся, выявлены и оценены повышенная внешняя учебно-познавательная мотивация, низкий показатель мотивации достижения успеха, высокий уровень мотивации избегания неуспеха и неудачи, низкий самоактуализационный потенциал, слабая выраженность мотивационных стратегий.

При организованном формирующем эксперименте при смешанном формате обучения диссертантом Абилдаевой Г.С. была предложена и реализована инновационная программа по развитию мотивации достижения, которая была проведена в форме курса «Основы развития мотивации достижения успеха» и в форме тренинга мотивационного балансирования. В результате проведенной психолого-педагогической работы отмечены позитивные мотивационные изменения: создание благоприятного психологического климата в классе позволил школьникам реализовывать их самоактуализационный потенциал; обучающимися были усвоены знания о мотивации достижения, школьники научились ставить перед собой высокие, но адекватные цели, наблюдалось повышение самооценки и стремление к академическим достижениям.

Период исследования: 2019-2021 гг.

«СОГЛАСОВАНО»
Заместитель директора
по учебной работе
 - Г.Д.Ержанова

«УТВЕРЖДАЮ»
Директор школы-гимназии
№1 им. А.С.Пушкина

 Манкулова

АКТ
внедрения результатов диссертационного исследования
Абилдаевой Г. С. «Развитие мотивации достижения у современных
школьников в процессе обновленного содержания обучения»

В школе-гимназии №1 имени А.С. Пушкина докторантом Абилдаевой Г.С. проведено экспериментальное исследование мотивации достижения школьников подросткового возраста с целью выявления индивидуальных устремлений учащихся средних классов к достижениям успехов в учебной деятельности. На этапах экспериментального исследования: констатирующего и формирующего экспериментов были вовлечены 546 учащихся 7-х и 8-х классов.

Для верификации психолого-педагогической модели развития мотивации достижения школьников на базе экспериментальной школы-гимназии № 1 были применены все методики, заявленные в диссертационной работе. Полученные результаты по методике векторного моделирования образовательной среды В.А. Ясвина, самоактуализационного теста-опросника личностных ориентаций Э. Шострома в адаптации Ю. Е. Алешинной, авторские анкеты для опроса педагогов, родителей и школьников и методика исследования академической мотивации The Academic Motivation Scale имели основное практическое значение, показали эффективность полученных результатов, и были одобрены педагогами и включены в школьный диагностический инструментарий.

Результаты применения авторского диагностического инструментария – анкеты по выявлению значимости мотивации достижения для педагогов, родителей и школьников определили наиболее значимые для учащихся аспекты их учебной деятельности. Показали сравнительное состояние мотивационной направленности в различных параллелях экспериментальных классов. Полученные результаты анкетирования педагогов, родителей и обучающихся позволили сопоставить отношения субъектов образовательного процесса в определении значения развития мотивации достижения в условиях обновленного содержания образовательных программ.

Внедрение в образовательный процесс результатов диссертационного исследования Абилдаевой Г.С. через реализацию психолого-педагогической модели и инновационной программы развития мотивации достижения позволяет констатировать качественные преобразования в структурных компонентах модели развития мотивации достижения успеха у школьников в экспериментальных группах.

Период исследования: 2019-2021 гг.

«СОГЛАСОВАНО»
Заместитель директора
по учебной работе
 Ш.К. Досыбекова



АКТ

внедрения результатов диссертационного исследования Абилдаевой Г. С. «Развитие мотивации достижения у современных школьников в процессе обновленного содержания обучения»

Исследование, проведенное в рамках диссертационной работы Абилдаевой Г.С. представляет практический интерес для казахстанских школ, так как изучение и понимание мотивации достижения и потребности в достижениях обучающихся школьного возраста имеют актуальное значение для повышения академической успеваемости и раскрытия творческого потенциала школьников в условиях современной трансформации школьного образования.

В КГУ школе №35 им.М.Маметовой, докторантом Абилдаевой Г.С. были проведены исследования по диагностике состояния мотивации достижения у обучающихся 7-8-х классов. На этапах экспериментального исследования: констатирующего и формирующего экспериментов были вовлечены 224 учащихся 7-8-х классов. Апробирована модель и программа психолого-педагогического сопровождения развития мотивации достижения школьников.

Результаты проведенного исследования по проблеме развития мотивации достижения современных школьников в процесс обновленного содержания обучения в дистанционном и традиционном форматах внедрены в практику деятельности учителей и учащихся 7-х и 8-х классов.

Полученные результаты диссертационного исследования показали, что мотивация достижения для школьников является базисной и системообразующей в личностном развитии. Разработанная авторская модель и программа развития мотивации достижения школьников получили высокую оценку педагогов, эффективность которых была проверена в течение учебного процесса.

Период исследования: 2019-2021 гг.