

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

**«Различия в показателях ценностно-мотивационной сферы старших
школьников и студентов младших курсов»**

Студент _____ Ужова Екатерина Анатольевна
подпись

Руководитель _____ Проскурина В.И.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.01.2017 №7)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования	
1.1. Понятие о мотивационной сфере личности и системе ценностей....	7
1.2. Общая характеристика психологии юношеского возраста.....	16
1.3. Психологические особенности мотивационной сферы старших школьников.....	32
1.4. Психологические проблемы студенчества.....	37
Глава 2. Изучение различий в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	47
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	53
Выводы.....	66
Заключение.....	68
Список используемых источников.....	69
Приложение 1.....	74
Приложение 2.....	

Введение

Процесс развития личности в рамках любого возрастного периода определяется, в первую очередь, особенностями социальной ситуации в обществе. Сегодня, в условиях нестабильности общества, именно юноши в большей степени восприимчивы по отношению к происходящим в разных сферах жизни переменам, наиболее остро и непосредственно реагируют на новые для нашего общества социальные проблемы. На наш взгляд, знание особенностей ценностно-мотивационной сферы современного юношества необходимо как для выстраивания диалога с подрастающим поколением, так и для определения путей и способов оздоровления общества.

Будучи ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения и деятельности, мотивация представляет значительный интерес в юношеском возрасте. Эффективное психолого-педагогическое взаимодействие со старшеклассником или студентом невозможно без учета особенностей его ценностно-мотивационной сферы.

Старший школьный возраст и студенчество в современной возрастной психологии относятся к одному этапу онтогенеза - юности. Период юности традиционно рассматривается как период подготовки человека к взрослой жизни. В разные исторические эпохи этому возрастному периоду придавался разный социальный статус. Долгое время возрастные границы этого периода были нечетки, а представления о психологических, внутренних критериях юношеского возраста были не всегда последовательны. В плане научного изучения юность стала относительно поздним достижением человечества.

Юность является этапом завершения физического созревания и достижения социальной зрелости. Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. Все эти задачи решаются не одновременно, а последовательно. Последовательность эта отражается в

разделении юношеского возраста на период ранней юности (старший школьный возраст) и юности как таковой.

В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В послешкольной юности человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство и именно в юности завершается профессиональная подготовка, а, следовательно, и студенческая пора. Именно в юности происходит становление человека как личности.

На сегодняшний день накоплено достаточно много данных об особенностях развития в старшем школьном возрасте и развитии человека в юности после окончания школы. Необходимость рассмотрения различий в ценностно-мотивационной сфере старших школьников и студентов продиктована выраженной динамикой развития в период юности, быстрыми изменениями, обусловленными резкой сменой условий развития. За непродолжительный период от старшего школьного возраста до окончания вуза изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни. Молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации, обретает социально значимые свойства личности, способность к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к окружающему миру; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

На этапе перехода от школьной скамьи к обучению в вузе молодые люди проходят через ряд существенных и необратимых психологических и социальных изменений. Эти изменения находят свое отражение, прежде всего, в ценностно-мотивационной сфере.

Целью данного исследования явилось изучение различий в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов для их учета в работе педагога-психолога по проблемам личностного развития старшеклассников и студентов.

Объектом исследования являются показатели ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов.

Предмет исследования - различия в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов.

Гипотеза заключается в предположении о различиях в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов, которые проявляются в ценностных ориентациях, социально-психологических установках, в показателях мотивации достижения и мотивах учебной деятельности.

Исходя из цели исследования, были поставлены следующие **задачи**:

- 1) Провести теоретический анализ литературы по вопросам развития личности в ранней юности, особенностей ценностно-мотивационной сферы представителей данной возрастной категории.
- 2) Подобрать адекватные цели исследования методы и методики для изучения ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов.
- 3) Сформировать выборку исследования и провести диагностику ценностных ориентаций, социально-психологических установок, показателей мотивации достижения и мотивов учебной деятельности.
- 4) Провести анализ результатов исследования и сформулировать выводы.

В ходе исследования были использованы такие методики, как:

- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина);

- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (А.А. Реан);

- методика диагностики учебной мотивации (Н.Ц. Бадмаева).

В качестве методов математической обработки данных были использованы Т-критерий Стьюдента и критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера.

В исследовании приняли участие 20 школьников - учащихся 10-11 классов и 22 студента 1-2 курсов ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Понятие о мотивационной сфере личности и системе ценностей

Анализ работ разных периодов по проблеме мотивации показывает, что и по сегодняшний день нет единого понимания сущности мотивов. В психологическом словаре мотив определяется как «1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта; 2) психический образ данного предмета» [28].

Границы мотива определяются и потребностью и намерением что-то сделать. В структуру мотива не входят стимулы, ему, мотиву, может принадлежать лишь стратегия деятельности. Тактика же достижения необходимого результата формируется уже после формирования намерения. Тактика определяется другими структурами и механизмами, отвечающими за исполнение принятого намерения. Иначе мотив тождественен произвольному действию, и надобность в этом понятии отпадает.

Установление границ мотива, рассмотрение стадий его формирования позволяют выявить психологические компоненты, которые могут входить в структуру мотива. Эти компоненты, как и стадии формирования мотива, относят к трем блокам: потребностному, «внутреннему фильтру» и целевому.

В потребностный блок входят такие компоненты, как биологические и социальные потребности, осознание необходимости или долженствования. Во «внутренний фильтр» входят оценка ситуации, оценка своих возможностей, предпочтения и нравственный контроль.

Целевой блок включает образ предмета, который может удовлетворить потребность; действие, направленное на решение задачи; цель и представление процесса удовлетворения потребности.

В каждом конкретном случае в качестве основания действия или принимаемого решения из каждого блока может быть взят один из компонентов. Структура же каждого конкретного мотива состоит из сочетания тех компонентов, которые обусловили принятое человеком решение.

У мотива может быть и вертикальная структура. Один из нескольких компонентов одного блока играет главную роль, а остальные - соподчиненную. Например, среди нескольких потребностей, одновременно побуждающих к выбору одной и той же цели - получению высшего образования, ведущей может быть желание профессионального становления, а сопутствующими - желание повысить свой статус в обществе, повысить свой культурный уровень.

Структура мотива как основания действия или принимаемого решения многокомпонентная. В ней чаще всего находят отражение несколько причин и целей.

К числу других факторов, мотивирующих человеческую деятельность, относятся потребности и установки. Мотивы возникают, развиваются и формируются на основе потребностей. Вместе с тем они относительно самостоятельны, ибо «потребность не определяет строго совокупность мотивов, их силу и устойчивость» [15]. Очевидно, что при одной и той же потребности у разных людей возникают неодинаковые мотивы. Люди, имеющие потребность трудоустройства, идут учиться в разные вузы, выбирают различные специальности, а впоследствии - работу. Связь потребностей и мотивов проявляется в том, что потребности реализуются в поведении и деятельности при посредстве мотивов. Потребность в труде реализуется в трудовой деятельности человека, выбор которой человек осуществляет под влиянием сформировавшихся мотивов.

Потребности могут быть биологическими, физиологическими, психологическими. Мотивы поведения и деятельности возникают на высшем

уровне отражения потребностей - их осознании. Мотив - это отражение, проявление потребности, её трансформированное и конкретизированное выражение [15].

Осознание потребности сопровождается переходом от общего к частному. Например, от сознания необходимости труда вообще и осознанию необходимости конкретного вида труда и его выбору, выбору профессии. При самой тесной связи потребностей и мотивов последние не теряют своей самостоятельности и специфичности. Однако при изложении вопросов мотивации в психологических исследованиях ряд авторов отождествляют мотивы с потребностями (Вейсман Р.С, Кузьмин Е.С.), другие наделяют потребности побуждающей функцией (Якобсон П.М.), третьи рассматривают мотив как одно из побуждений наряду с потребностями, или целями, или эмоциями (Ковалев А.Г.).

Одной из наиболее оформленных теорий мотивации является концепция А.Н. Леонтьева. В соответствии с его концепцией мотивы рассматриваются как «опредмеченные» потребности. А.Н. Леонтьев определяет сущность мотивации следующим образом: «то, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, мы называем мотивом деятельности» [24].

А.Н. Леонтьев считает, что мотивы несводимы к другим психологическим явлениям. Источником побуждения выступает потребность. А мотив выступает как «...то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность как побуждающее ее» [24].

Для отечественной психологии характерно делить потребности на материальные, духовные и социальные. Зарубежные психологи не столько классифицируют потребности, сколько дают их перечисление.

Г. Мюррей выделял следующие психогенные потребности: в агрессии, аффилиации, доминировании, достижении, защите, избегании вреда, избегании неудач, избегании обвинений, независимости, неприятии, осмыслении, познании, помощи, покровительстве, понимании, порядке, привлечении внимания к себе, признании, приобретении, противодействии, разьяснении, сексе, созидании, сохранении, уважении, унижении.

Э. Фромм выделяет такие социальные потребности, как потребность в социальных связях, в самоутверждении, в привязанности, в осознании себя неповторимой индивидуальностью.

Поскольку мотив является системообразующим фактором деятельности и поведения, психологи тесно привязывают их к конкретной потребности. Однако многие отечественные психологи считают, что деятельность и поведение человека обусловлены одновременно многими мотивами. Такой точки зрения придерживаются Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, И.В. Узнадзе, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.М. Филиппов. А.Н. Леонтьев выдвинул положение о полимотивированности деятельности. По его мнению сложные формы поведения и деятельности, как правило, побуждаются несколькими потребностями.

Б.А. Сосновский указывает на необходимость введения понятия полиосмысленности деятельности, исходя из положения её полимотивированности. В контексте потребностей личности мотив понимается как многосторонне осмысленный предмет. Но не каждый предмет, отвечающий какой-либо потребности, становится мотивом, способным породить новую деятельность. Ни на каком объекте, взятом самом по себе, не написано, что он является мотивом деятельности, и в то же

время любой объект может превратиться в мотив (предмет потребности), тогда, когда он попадет в определенную систему деятельности [42].

По мнению Б.А. Сосновского истинная полимотивация имеет место при достижении человеком отдаленной цели. Осуществляемая деятельность связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается частными по отношению к общей направленности поведения мотивами. Эти мотивы как бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными психологическими образованиями, способствуют достижению конечной цели [42].

В соответствии с темой нашего исследования остановимся более подробно на мотивации достижения.

Теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности связана с попыткой понять, каким образом человек мотивируется в деятельности, направленной на достижение успехов, и как он реагирует на постигающие его неудачи. Основателями этой теории считаются американские ученые Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон и немецкий ученый Х. Хекхаузен.

Достижение подразумевает стремление к успеху и страх неудачи. С точки зрения Мак-Клелланда, мотивы приобретаются, являясь результатом главным образом детского опыта и процессов социализации.

Мак-Клелланд признавал как индивидуальные различия, так и социокультурные вариации в потребностях в достижении. «Стремление к достижению у представителей той или иной культуры зависит от типичных в данной культуре процессов социализации и способов воспитания. Вероятно, в странах, где поощряются автономия и личные достижения, экономическое развитие происходит быстрее» [16].

Джон Аткинсон добавил к теории мотивации два существенных момента. Во-первых, он создал концепцию ожидания-значимости: «человек действует в том случае, если ожидает, что ему удастся достичь поставленных

целей, которые он воспринимает как субъективно значимые» [16]. Аткинсон ввел в психологию мотивации понятие субъективной оценки, заменяя им понятие объективных возможностей и выгоды.

Во-вторых, Аткинсон признал, что «действие обычно отражает разумный компромисс между позитивными и негативными стимулами и ожиданиями. Риск влечет за собой успех или неудачу» [16].

Таким образом, мотивация достижения отражает сочетание мотива достижения успеха и субъективной вероятности успеха с мотивом избегания неудачи и субъективной вероятностью неудачи. Теория Аткинсона получила эмпирическое подтверждение. Подтверждение в частности предположения о том, что лица с разной силой мотивов будут в разной степени предпочитать легкие, трудные или крайне трудные задания. Рассмотрим подробнее это предположение.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха это - мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель. Они проявляют стремление добиваться только успехов в своей деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Такие люди, включаясь в какую-нибудь деятельность, рассчитывают на то, что добьются успеха в ней. Эта деятельность, как правило, вызывает у них положительные эмоции. Для них характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Люди, мотивированные на избегание неудачи, проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха. Деятельность, которая чревата возможностью неудачи, вызывает у них отрицательные эмоциональные переживания, они не испытывают удовольствия от неё [15].

Ориентир на достижение успеха способствует адекватной оценке своих возможностей. Люди, ориентированные на неудачу, предпочитают для себя или слишком легкие, или слишком сложные виды деятельности. Они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

Значимая цель в большей степени способна стимулировать деятельность человека с развитым мотивом достижения успеха.

Стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае - в случае неудачи. Наоборот, опасаящиеся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу.

Для ситуаций деятельности достижения существуют следующие условия:

- деятельность должна оставлять после себя осязаемый результат;
- требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком низкими, ни слишком высокими;
- для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным;
- деятельность должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим.

Анализ работ по проблеме мотивационно-потребностной сферы человека позволяет выделить следующие основные моменты:

- мотивы - отражение и проявление потребностей;
- каждая деятельность побуждается одним мотивом, которая одновременно связана со многими потребностями;

- мотивы (и потребности), рассматриваются как результат деятельности субъекта, и вместе с тем, они сами влияют на эту деятельность;
- любая мотивированная деятельность субъекта предполагает изменение его позиции в процессе деятельности;
- в качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, социальные установки и ценности.

Таким образом, мотивация - система внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентированное на достижение цели поведение человека. Мотивация обретает содержание как от объекта, на который направлено действие, так и от потребности, удовлетворяемой в результате его свершения. Наличие различных потребностей и путей их реализации может вызывать борьбу мотиваций, исход этой борьбы, т.е. реальный выбор мотивов действия, зависит от уровня развития личности, характера её ценностных ориентации.

Ценности являются своеобразным внутренним интегратором человека, концентрируя вокруг себя все его потребности, интересы, идеалы, установки и убеждения. Таким образом, система ценностей в жизни человека принимает вид внутреннего стержня всей его личности, а такая же система в обществе является стержнем ее культуры [50].

Личностная система ценностей формируется на основе тех ценностей, которые являются доминирующими в конкретном обществе. Система ценностей, в свою очередь, влияет на выбор индивидуальной цели отдельного человека и на определение способов ее достижения.

Под ценностями принято понимать нечто значимое для самого человека, то, что дает ответ на его актуальные потребности, идеалы, личностные смыслы. Под ценностями также видят понятие, которое обозначает объекты, явления, их свойства и абстрактные идеи, отражающие общественные идеалы и поэтому являются эталоном должного [50].

Проблема ценностей человека особенно глубоко отражена в работах В. Франкла. Он писал, что в системе ценностей находит свое проявление смысл жизни человека как его базовое образование [47]. Виктор Франкл отмечал субъективную значимость ценностей, которая сопровождается принятием человеком ответственности на себя за ее реализацию.

Традиционно ценности рассматривались исследователями через призму понятий «ценностные ориентации» и «личностные ценности». Ценностные ориентации понимались как идеологическое, моральное и этическое основание для оценки человеком окружающей действительности. Одновременно они являются и способом дифференцирования объектов по их значимости для индивида. Почти все ученые считают, что ценностные ориентации формируются только лишь благодаря усвоению человеком социального опыта, а свое проявление они находят в целях, идеалах, интересах, убеждениях и других проявлениях личности. В свою очередь система ценностей в жизни человека является основой содержательной стороны направленности личности и отображает ее внутреннее отношение в окружающей действительности [50].

Таким образом, ценностные ориентации являются сложным социально-психологическим феноменом, который определяет направленность личности и содержательную сторону её активности.

Особое значение в изучение ценностей и ценностных ориентаций имели исследования М. Рокича. Под ценностями Он понимал позитивные или негативные абстрактные идеи, которые никак не связаны с какой-то конкретной ситуацией или каким-то конкретным объектом, а являются лишь выражением убеждений человека о типах поведения и преобладающих целях. По мнению М. Рокича, все ценности имеют следующие признаки:

- общее число ценностей (значимых и мотивируемых) невелико;
- все ценности у людей схожи (различны только ступени их значимости);

- все ценности организуются в системы;
- источниками ценностей являются культура, общество и социальные институты;
- ценности оказывают влияние на большое количество феноменов, которые изучаются самыми различными науками [50].

В своих исследованиях М. Рокич установил связь ценностных ориентаций человека с такими факторами, как уровень его дохода, пол, возраст, национальность, уровень образования и воспитания, политические убеждения и т.д.

Ш. Шварцем и У. Билиски были предложены следующие признаки ценностей:

- ценности - это понятие, либо убеждение;
- ценности относятся к желаемым конечным состояниям индивида;
- ценности находятся вне конкретной ситуации;
- ценности имеют свою иерархию.

Система ценностей является важнейшим компонентом в структуре личности. При этом она занимает приграничное положение - с одной стороны это система личностных смыслов человека, с другой - его мотивационно-потребностная сфера. Ценности и ценностные ориентации человека подчеркивают неповторимость и индивидуальность его личности.

Ценности регулируют жизнедеятельность человека. Они направляют его развитие, обуславливают его поведение, деятельность и его выборы.

1.2. Общая характеристика психологии юношеского возраста

Рассмотрение различий в ценностно-мотивационной сфере старших школьников и студентов будет неполным без анализа психологии возраста. Возрастные границы, в пределах которых находится рассматриваемый нами

период, составляют промежуток от 17-18 лет до 21-25 лет, что совпадает с периодом юности.

Проблемами юности занимались такие психологи и педагоги, как И.С. Кон, Д.И. Фельдман, А.В. Толстых, И.В. Дубровина, А.А. Реан и другие. Обсуждая особенности юношеского возраста, многие психологи указывают на его онтологическую неоднозначность и неоднозначность отношения к нему со стороны наук о человеке. «В целом можно высказать предположение, - пишет К.Н. Поливанова, - что чем младше ребенок, чем «древнее» возраст, тем определеннее и конкретнее его проявления. Напротив, чем выше продвигается индивид по «лестнице» возрастов, тем выше влияние конкретных обстоятельств индивидуальной жизни и социокультурных особенностей» [33, с. 80].

Начиная с юности, все менее выраженной становится зависимость содержания жизни индивида от хронологического возраста. Содержание жизни теперь все больше определяется личными обстоятельствами жизни человека. К ним относятся род занятий, установи, система ценностей, жизненный опыт и т.д. Юноши и девушки устраивают свою жизнь по различным образцам и сценариям. Многомерные процессы построения и перестраивания социального поведения и субъективного мира не всегда отражают последовательность стадий. Молодые люди, проявляющие социальную и личностную незрелость в повседневных ситуациях, занимающие «школярскую» позицию в обучении, могут быть весьма серьезными в решении вопросов гражданского выбора, нравственного долга, этических проблем и т.п. В одних случаях они ничем не отличаются от подростков, в других - они принципиальнее многих взрослых.

В классических периодизациях психического развития, основанных на идеях Ж. Пиаже или Л.С. Выготского, каждая последующая стадия психического развития как бы отменяла предыдущую. В современных психологических теориях эти представления во многом пересматриваются.

Это явно прослеживается в работах К.Н. Поливановой [33], В.И. Слободчикова [40], Г.А. Цукерман [41] и других психологов. Г.А. Цукерман отмечает, что представление о том, что каждый из видов ведущей деятельности и соответствующих форм сотрудничества представителей разных поколений, отмирает, дав соответствующие новообразования, вряд ли можно считать адекватным картине психологического онтогенеза. Однажды возникнув, каждый вид деятельности и взаимодействия продолжает существовать в жизни человека, вплетаясь в сложную динамичную иерархию деятельностей и форм общения [51].

Психологический возраст человека определяется его отношения к миру и к себе. Эти характеристики принято связывать с ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития, базовыми мотивами, личностным смыслом, внутренней позицией и возрастными задачами.

Рассмотрим основные характеристики развития в юности.

Существуют разные определения возрастных границ юности. В западной психологии преобладает традиция объединения подросткового возраста и юности; т. называемый возраст тинэйджеров включает период от 13 до 19 лет. В отечественной психологии ранняя юность включает период от 15 до 18 лет. Этот период совпадает с обучением в старших классах школы, и поэтому также называется старшим школьным возрастом. Далее следует юность как таковая, большая часть которой приходится на обучение в процессе профессионального становления, в том числе включает обучение в вузе.

В современной психологии развития юношеский возраст делится на период ранней юности (15-17 лет) и юности как таковой (18-22). В разных периодизациях верхняя граница юности представлена очень вариативно: от 20 до 25 лет.

Отметим основные характеристики когнитивной сферы юношеского периода.

Уже в старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает уровня взрослого человека. В юности человек оказывается практически готовым к выполнению всех видов умственной работы взрослого. Развитие средств познания очень часто опережает личностное развитие.

В этом возрасте отмечается прогрессирующее развитие теоретического мышления, усваиваются многие научные понятия. Они не просто усваиваются, но и используются при решении различных задач. Это указывает на сформированность словесно-логического мышления.

Продолжается развитие и абстрактно-логического мышления. На это указывает склонность многих юношей к разговорам, рассуждениям и спорам о философских проблемах разного уровня. По мнению И.С. Кона склонность к абстрактному мышлению более типична для юношей, чем для девушек [21].

Юношеский возраст характеризуется широтой интеллектуальных интересов и некоторой претензией на интеллектуальность, интеллектуальными амбициями. Однако, эти интересы либо спонтанны, либо разбросаны, либо то и другое вместе. Вместе с тем часть юношей и девушек, напротив, становятся безразличными не только к интеллектуальной сфере, но и к учебе. Они более устремлены в некую иную, другую, подлинную жизнь.

К концу обучения в школе уже не только имеется достаточный запас знаний, но и отчётливо проявляется стремление и возможность к их систематизации, упорядочиванию. В данный период резко возрастает интерес к теоретическим знаниям. Такое положение подготовлено всем ходом предшествующего психологического развития, и, прежде всего, развитием понятийного мышления.

Развитие абстрактно-логического мышления знаменует появление только нового интеллектуального качества и соответствующей потребности в познании. Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная

возможность кажется интереснее и важнее действительности, а изобретение и затем разрушение «универсальных» законов бытия становится любимой умственной игрой.

К 17 годам уже определяется свой собственный стиль учебной работы. Целесообразно предоставлять юноше большую самостоятельность в учебном процессе, поскольку знания самостоятельно приобретенные, осознанные, дают больше возможности для включения их в практику. Важен не столько объем знаний, сколько выбор метода, с помощью которого будут приобретаться знания. Широта интеллектуальных интересов юноши часто сочетается с разбросанностью, отсутствием системы и метода.

Учебная деятельность в юношеском возрасте определяется сложным комплексом мотивов:

- мотивы широкого общественного плана (завоевать себе место в жизни, получить одобрение окружающих, подготовиться к будущей профессии);
- мотивы, идущие от самой учебной деятельности (интерес к знаниям, удовольствие от сделанной работы, интеллектуального труда);
- мотивы, прямо не связанные с учением, но имеющие к нему некоторое отношение (награда, наказание, конкурирующие потребности и желания);
- мотивы отрицательного порядка (устомление, скука, трудность материала, отсутствие комфорта в отношениях с преподавателями).

Ведущее место в этом возрасте занимают мотивы, связанные с реализацией жизненных планов. В большей мере представлены социальные мотивы, однако возрастают (по сравнению с подростковым возрастом) и познавательные мотивы. Это свидетельствует о том, что часть старшеклассников выбирают профессию с учетом того, что им интересно и что у них получается. Однако значительная часть старшеклассников

проявляет интерес к части учебных предметов вынужденно (для поступления в вуз).

К концу школьного периода профессиональный выбор сформирован далеко не у всех выпускников школ. Только одна треть старшеклассников имеет четкое представление о своих профессиональных намерениях (но не о профессии). Примерно столько же выпускников школы колеблются между двумя, иногда тремя выборами. Но половина из оставшихся вообще инертны и не проявляют никакого интереса к своему будущему. Это объясняется либо позицией выученной беспомощности, либо протестными реакциями затянувшегося подросткового кризиса.

По сравнению с подростковым возрастом в юности уменьшается зависимость между привлекательностью профессии и уровнем заработной платы. Повышается значимость таких характеристик будущей работы, как творческий характер труда и возможность интересного общения.

Аффективная сфера характеризуется следующими образованиями.

Именно в юношеском возрасте закладываются основы той эмоциональности, которая характеризует человека в последующие годы. Это оптимальный возраст для реализации эмоционального потенциала. Именно в юности максимально проявляются те эмоции, на которые человек способен. В этом же возрасте совершенствуются обобщенные чувства (чувство юмора, чувство прекрасного).

В юности формируется общая эмоциональная направленность. Выделяют романтический тип (стремление к таинственному, неизвестному), альтруистический, коммуникативный, практический (стремление к цели, удовольствие от достижений), гностический (направленность на решение сложных познавательных проблем), эстетический (наслаждение прекрасным), пугнический тип (привлекают опасности, ситуации риска), глорический тип (стремление к тому, чтобы ими восхищались, часто обнаруживается у людей с комплексом неполноценности), акизитивный тип

(получает удовольствие от накопления чего-либо), гедонический тип (стремление к комфорту как физическому, так и душевному).

В юности формируется эмоциональная культура, которая выражается и в умении выражать свои чувства.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется повышением уровня самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее, в этот период человеку еще свойственна изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно. Эмоциональная напряженность, появившаяся в подростковом возрасте, сохраняется.

Социальная ситуация развития также имеет ряд отличительных характеристик.

В юности человеку присуща потребность в общении. В ранней юности появляется феномен, получивший в психологии название «ожидание общения». Однако при ярко выраженном стремлении к общению с другим человеком главная потребность, которая удовлетворяется здесь, - поделиться собственными переживаниями. Общение со сверстниками - это, во-первых, специфический канал информации, по которому приходит соответствующее знание, не поставляемое родителями. В частности - по вопросам пола, отсутствие которой может задержать психосексуальное развитие и придать ему нездоровый характер.

Во-вторых, это специфический вид межличностных отношений, где совместная деятельность вырабатывает необходимые навыки социального взаимодействия. В процессе взаимодействия со сверстниками юноша учится отстаивать свои права, осознавать обязанности, соотносить личные интересы с интересами других. Вне симметричного общения, где отношения принципиально строятся «на равных», юноше не удастся выработать определенных «взрослых» качеств.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта, который дает ощущение благополучия, устойчивости, надежности и взаимопомощи. Он облегчает процесс формирования личностной суверенности и социально-психологической адаптации к миру взрослых [21].

Общение со сверстниками удовлетворяет не только потребность в принадлежности, включенности в группу, но и потребность в обособлении. Формируется феномен неприкосновенности своего личного пространства, выражаемого в стремлении «уединиться, помечтать». В целом, общение юношей и девушек доброжелательно и избирательно, многим из них свойственна высокая конформность в силу того, что неокрепшее «Я» нуждается в сильном «Мы» [7].

Наряду с развитием приятельских отношений со сверстниками в этом возрасте особую ценность приобретает понятие дружбы. При этом для юношества, в отличие от подросткового возраста, характерна высокая избирательность в дружеских привязанностях и максимальная требовательность в диаде.

Одной из главных функций юношеской дружбы является поддержание самоуважения личности. Более того, дружба выступает как своеобразная форма психотерапии, эмоциональная поддержка, в результате которой укрепляются жизненные позиции.

В юности происходит переход от хаотичного группирования к избирательному общению. Одна из главных тем общения - будущее. Наблюдаются различия в дружеских связях юношей и девушек. У юношей сокращается число друзей и возрастает число приятелей. Для них характерна большая избирательность в общении. И у юношей и у девушек среди друзей преобладают сверстники. Однако у девушек чаще, чем у юношей среди друзей оказываются люди более старшего возраста, и они практически не выбирают младших. Юноши оказывают решительное предпочтение сверстникам, иногда - людям более старшего возраста, еще реже младшим.

Стремление к равноправному общению. Дружба со сверстником основывается на двух принципах: сходство проблем и равенство. Ориентация на более взрослого человека свидетельствует о потребности в оценке со стороны и в руководстве. Дружба с младшим возможна, но она чаще является дополнением к дружбе со сверстниками. Если юноша дружит только с младшими, это либо показатель инфантильности, либо эта дружба является вынужденной, когда юноша не может выстроить отношения со сверстниками.

Многие дружеские связи оказываются кратковременными, они не выдерживают юношеского максимализма. Юношеский максимализм основан на том, что в этом возрасте человек обращается к другому не с позиции своего «реального Я», а чаще с позиции «желаемого Я». Причем у юношей обычно не один какой-то эталон, их несколько. Поэтому так трудно бывает соответствовать его претензиям. В то же время он и сам не соответствует тем образцам - эталонам, которые есть у его сверстников. Однако этот возраст не отличается повышенной конфликтностью. Повышенная критичность сочетается с иллюзорностью восприятия другого, когда молодые люди не замечают реальных свойств партнеров. Стремление к исповедальности, потребность в самораскрытии перевешивает интерес к внутреннему миру другого. Но если эгоцентризм отношения к сверстнику очень выражен, то велика вероятность того, что дружеские отношения перейдут в свою противоположность, вплоть до враждебности.

Эмоциональная напряженность юношеской дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь во многом включает элементы дружбы. Любовь воспринимается как высокое чувство, зачастую противопоставляется сексуальным влечениям. Многие юноши стремятся даже подавить свою чувственность либо из соображений, что чувственность и сексуальность слишком низменны, либо в связи с претензиями на повышенную интеллектуальность, которая не предполагает уход в мир

инстинктов. Некоторые молодые люди напротив преувеличивают свои физиологические потребности и связывают их с атрибутами взрослости. Те модели интимно - личностных отношений, которые складываются в юности, во многом определяют те отношения, которые будут у взрослого уже человека.

Рассмотрим развитие самосознания в юношеском возрасте.

Происходит переход самосознания на качественно новый уровень. Во-первых, повышается значимость собственной ценности. Отдельные, частные оценки себя перерастают в целостное отношение к себе. Самооценки уже не так категоричны. В юности человек уже способен дифференцировать успех или неуспех в какой-то деятельности от общего отношения к себе. Поэтому самопознание проходит уже на более спокойном эмоциональном фоне. Взгляд на себя становится более оптимистичным. Самооценка выше, чем у подростка и уже больше зависит от собственных ценностных ориентаций, а не от мнения и оценок других.

Физические данные уже не представляют той важности, как в подростковом возрасте, они не теряют своей актуальности, но как бы отходят на второй план. Более важными становятся внутренние качества. Прежде всего, оцениваются интеллектуальные способности, знания, умения, навыки. Юноша по сравнению с подростком больше ориентирован на внутреннее содержание. Завышенная самооценка чаще всего обнаруживается в преувеличении своих умственных способностей.

Особое место в развитии личности в юношеском возрасте занимает формирование мировоззрения. В этом возрасте человек начинает осмысливать свой опыт и опыт окружающих в общих нравственных категориях и вырабатывать свои собственные взгляды на мораль. Он становится более свободными как от внешних воздействий, так и от собственных непосредственных внутренних побуждений. Из человека,

подчиненного обстоятельствам, он постепенно превращается в руководителя этих обстоятельств.

Для этого возраста характерна обращенность, направленность в будущее. В центре внимания юноши жизненные планы и перспективы. Это возраст не только сознательного самоопределения (сознательное самоопределение наблюдается уже у подростка), но и действенного самоопределения. В юности человек начинает реализовывать свои профессиональные планы, целенаправленно подчиняя свою деятельность предполагаемому выбору. Юноша не просто представляет свое будущее в общих чертах, он уже осознает способы достижения своей цели.

Сформированная к этому возрасту способность юношей и девушек самостоятельно принимать решения и отвечать за них, умение намечать жизненные перспективы - далёкие и близкие, выстраивать тактику и стратегию в собственной жизни, осознание того, что реально ожидать от будущего - также помогают в преодолении юношеского кризиса. Важным фактором преодоления его становится умение освобождаться от иллюзий, но при этом сохранять в своей душе идеалы. Отсутствие жизненного опыта зачастую приводит юношество к тому, что оно путает идеалы и иллюзии, что не способствует развитию позитивных качеств личности, а служит некоторым стимулом для внешнего проявления.

В этом возрасте формируются свои собственные, «идеальные» взгляды на жизнь, вырабатывается система ценностей, по сравнению с которой ценности других людей кажутся несовершенными. Юноша способен вырабатывать или перенимать любые теории и мировоззрения, которые позволяют примирить его противоречия и создавать гармоничное целое. Юность - время активного формирования мировоззрения.

Основное содержание кризиса юности заключается во встрече реальной жизни с её идеальными представлениями. Чем более осознаются расхождения между ними, тем острее происходят внутренние переживания.

С окончанием школы юноши и девушки делают шаг к отделению от семьи - они вступают в самостоятельную жизнь в обществе. Одни из них продолжают образование, другие идут работать. О юношестве можно говорить с учетом социально-профессионального положения его представителей. Образование на этом этапе развития является уже не общим, а специальным, профессиональным.

Для описания феноменологии кризиса юности необходимо указать исходные условия его развития. При выходе в самостоятельную жизнь перед молодыми людьми открывается широкое пространство приложения сил и способностей. Субъективно - весь мир перед ними и они войдут в него тем путем, который каждый наметил для себя. В своем выборе юноши и девушки выстроили перспективу своей жизни. Выход в самостоятельную жизнь начинается с реализации личных жизненных планов [40].

Наиболее очевидное проявление кризиса юности, перехода к самостоятельной жизни встречается у юношей и девушек, не прошедших по конкурсу в высшие учебные заведения. Нереализованные цели переживаются очень тяжело. Юноши и девушки снова начинают работу по самоопределению. Часть настаивают на своем выборе и откладывают поступление в вузы на следующий год. Другие меняют свой первоначальный выбор и выбирают учебные заведения, где меньше конкурс, что чревато в последующем разочарованиями.

Однако, есть свои опасности и трудности и для поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои жизненные планы. Достижение первоначальной цели приносит удовлетворение. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебой, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора вуза.

Особую проблему представляет процесс адаптации первокурсников к вузу. Многие из них испытывают отрицательные переживания, связанные с

уходом из школьного коллектива. Другие не подготовлены к обучению в вузе; не умеют осуществлять саморегулирование своего поведения и деятельности без привычного, повседневного контроля педагогов. Для иногородних студентов трудности могут быть связаны с поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п. [32, с.71-72].

Для юношей и девушек, сделавших своим выбором практическую профессиональную деятельность, трудности связаны, прежде всего, с расхождением идеальных представлений об условиях и содержании деятельности и реальным характером ее протекания. Чем больше расхождение, тем сильнее внутренние переживания и конфликты.

В кризисе юности молодые люди впервые сталкиваются с кризисом смысла жизни. Для юности актуальны вопросы о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, и о собственном Я. Эти вопросы в философии относят к экзистенциальным. Кризис смысла жизни актуализирует интерес к нравственно-этическим проблемам.

И.С. Кон пишет: «Задаваясь вопросом о смысле жизни, юноша думает одновременно и о направлениях общественного развития вообще, и о конкретной цели собственной жизни. Он хочет не только уяснить объективное, общественное значение возможных направлений деятельности, но и найти ее личностный смысл, понять, что может дать эта деятельность ему самому, насколько соответствует она его индивидуальности: каково именно мое место в этом мире, в какой именно деятельности в наибольшей степени раскроются мои индивидуальные способности?» [21, с 187].

В.И. Слободчиков относит юношеский период к этапам индивидуализации. Это этап в жизни человека, связанный с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей уникальности и самобытности. С началом ступени индивидуализации связана рефлексия всех

своих способностей как действительно своих способностей. Здесь молодых людей ожидает неприятное открытие: потребность в индивидуальном, творческом отношении к действительности должна реализоваться одинаковыми для всех способностями. Эти способности у индивида сформировались при освоении общих для всех образовательных программ, действия в сходных условиях жизни [40].

Процесс индивидуализации способствует становлению способностей, сознательному и целенаправленному саморазвитию.

Кризис юности, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия. С одной стороны, в юности человек приобретает статус взрослого человека, но, с другой стороны, опыта «взрослой» жизни у него еще нет. «Взрослые» роли усваиваются не сразу и не одновременно. Юноша старается подчеркнуть свою самостоятельность в выборе и принятии решений, однако сам этот выбор нередко осуществляет под влиянием обстоятельств. Он болезненно реагирует на ограничения его самостоятельности, критику в отношении его решений, но внутренний самоконтроль у него развит еще недостаточно [23].

Основой кризиса юности является соотнесение идеального образа о профессии и реальной профессии и необходимость действенного подтверждения профессионального выбора. Желаемое и возможное вступают в противоречие.

Юность заканчивается тогда, когда молодой человек понимает необходимость преодоления иллюзий, что побуждает его прикладывать определенные усилия для реализации жизненных планов. Вместе с тем, юность ограничена в своём понимании всей полноты того, что происходит в ней и того, что происходит в окружающей действительности. Неумение адекватно оценить собственное состояние, связанное с отсутствием житейского опыта, могут привести к юношескому радикализму, устранению всего того, что мешает воплощению юношеских иллюзий. Физиологическая

и интеллектуальная зрелость провоцирует самый высокий уровень притязаний, юношеский максимализм же не позволяет зачастую делать самого простого и необходимого.

Э. Эриксон утверждает что, прежде чем принять взвешенное решение, юность испытывает крайности. Суть этого испытания - определить «нижний предел некоторой правды, перед тем как вверить силы тела и души части существующего (или грядущего) порядка, подчиниться существующим в обществе законам. Лояльность, законопослушность - опасное бремя, если только оно не взваливается на плечи с чувством независимого самостоятельного выбора и не переживается как верность» [54].

«Стратегия жизни разных людей, - отмечает К.А. Абульханова-Славская, - состоит в том, что одному удастся сразу определить свою основную жизненную линию, свою профессиональную перспективу, другой первоначально может видеть несколько перспектив, направлений своей самореализации и хочет сначала попробовать себя в разных сферах, а затем уж выбрать главное направление. Один считает, что надо как можно раньше создать семью, обеспечив свой «тыл», другой - напротив, сохранив личную свободу, сначала утвердить себя, посмотреть мир и т.д.» [2, с. 67].

Рассмотрим аспект личностного самоопределения в юности.

Большинством отечественных авторов термин «личностное самоопределение» анализируется в контексте профессионального самоопределения, в зарубежной психологии личностное самоопределение близко по своему содержанию к понятию «личностная идентичность».

Идентичность достигается как благоприятный психосоциальный исход к концу ранней юности, примерно к 18 годам. Если этого не происходит, то развитие периода заканчивается образованием «диффузной идентичности». Диффузная идентичность - смешение ролей; они не интегрируются в стержневую идентичность. При диффузной идентичности человеку не

удается разрешить серьезный конфликт между двумя важными ролями с противоположной системой ценностей.

Э. Эриксон определяет идентичность как чувство тождественности и непрерывности собственной личности. Чувство идентичности сопровождается ощущением осмысленности собственной жизни.

Перед юношей встает задача объединить всё, что он знает о себе и своих близких. Если все эти знания согласуются, то молодой человек успешно справляется с психосоциальной идентификацией. У него возникает ощущение целостности, ощущение того кто он есть, где находится и куда идёт. Если же у молодого человека нет этой целостности, то развивается отрицательная, негативная идентичность.

В основе негативной идентичности лежит не сходство, а различие. Негативная идентичность - это выбор в пользу деструктивного после продолжительной и бессмысленной конструктивной работы. Негативная идентификация - это преодоление своей незащищенности, неуверенности посредством эпатажа, грубости, реакций оппозиции, разрушение способности к продуктивной работе, нежелание строить планы на будущее. Негативная идентификация - это преодоление фрагментарного представления о себе, когда нет четкого понимания «кто ты такой» и «какой среде принадлежишь». Примером проявления негативной идентичности могут послужить некоторые «молодёжные неформальные объединения», которые являются индикатором кризиса духовных ценностей.

Однако более всего опасен для развития личности predetermined тип идентификации. Б. Ливехуд пишет, что нет ничего опаснее в этом возрасте «безличного, механического» действия, и осознания чёткой predeterminedности во всём. Готовность к ситуации, «срывающей все планы» является ресурсом дальнейшего развития» [25].

Процесс развития личности в рамках любого возрастного периода определяется, в первую очередь, особенностями социальной ситуации в

обществе. Сегодня, в условиях нестабильности общества, именно юноши в большей степени восприимчивы по отношению к происходящим в разных сферах жизни переменам, наиболее остро и непосредственно реагируют на новые для нашего общества социальные проблемы. На наш взгляд, знание особенностей ценностно-мотивационной сферы современного юношества необходимо как для выстраивания диалога с подрастающим поколением, так и для определения путей и способов оздоровления общества.

1.3. Психологические особенности мотивационной сферы старших школьников

Старший школьный возраст относится к начальному периоду юности. В современной отечественной возрастной психологии этот период часто обозначают как период ранней юности.

Л.С. Выготский рассматривал старший школьный возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение [9].

В этот период у человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Старший школьник стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Выбор внутренней позиции - весьма многотрудная духовная работа. Молодому человеку, обратившемуся к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих собственных склонностей и ценностных ориентации, предстоит сознательно разрушить или принять обусловленные обществом нормативы и ценности, которые определяли его поведение в детстве и отрочестве.

Исследуемая нами проблема предполагает знание содержания мотиваций, присущих современным старшеклассникам.

Приведем данные исследования Горбуновой Г.А. по вопросам формирования потребностно-мотивационной сферы старшеклассников в учебно-воспитательном процессе. Согласно эмпирическим данным у старшеклассников наиболее часто встречаются мотивы, связанные с собственной личностью. При этом соответствующие показатели максимальны и мало различаются у мальчиков и девочек, а также у девяти- и десятиклассников. Достаточно большой процент во всех группах испытуемых составляют мотивы саморазвития. Что касается мотивов развития собственных способностей, потенций в области учения, то оказывается, что десятиклассники более озабочены данной проблемой, чем девятиклассники. Это, по-видимому, объясняется тем большим значением, которое выпускники школы придают успешной сдаче выпускных и вступительных экзаменов в вузы [10].

В исследовании Г.А. Горбуновой указывается, что мотивация, связанная с будущей профессиональной деятельностью, с работой выражена слабо. Несколько заметнее она проявляется у мальчиков. По сравнению с мотивацией профессионального выбора мотивы общения выражены сильнее, особенно у девочек. Обращает также на себя внимание немалое количество мотивов, имеющих отношение к «третьим лицам». Обычно эти мотивы связаны с родителями и другими родственниками, причем, как правило, старшеклассники озабочены их здоровьем.

Мотивы, связанные с общением и с ожиданием или пожеланием чего-то от партнеров по общению, одинаково часто выражают как дружеское, так и «любовное» общение, где объектом выступают любимый юноша или любимая девушка.

Г.А. Горбуновой были сделаны следующие выводы: наиболее характерна для старшеклассников мотивация, направленная на собственную личность. Второе место занимает мотивация общения, и, наконец, третье место принадлежит деловой мотивации, связанной с реализацией учебных и

других задач. Одновременно намечается тенденция к относительному росту от девятого класса к окончанию школы деловой мотивации за счет некоторого снижения мотивации общения. Носителями этой тенденции выступают, прежде всего, юноши, в то время как девушки консервативно удерживают приоритет по части значимости мотивации общения [10].

Рассмотрим подробнее мотивы учения старшеклассников.

Л.И. Божович выделены два основных плана мотивов, побуждающих учебную деятельность школьников: широкие социальные мотивы, связанные с многообразными отношениями школьника к окружающей его действительности, и так называемые познавательные интересы, порождаемые непосредственно самой учебной деятельностью, ее содержанием и процессом выполнения. Конкретное содержание мотивов учения и их роли в учебной деятельности школьника на протяжении всего периода обучения в школе изменяется в зависимости от возраста детей. Было проведено достаточно полное исследование мотивов учения старшеклассников [4].

Содержательный анализ выделенных категорий мотивов учения показал, что в старшем школьном возрасте мотивы самоопределения связаны с представлением о будущей профессии, жизни в целом. Познавательные мотивы отражают наличие интереса к содержанию конкретных предметов, к самому процессу учебной работы. Ускопрактические мотивы и мотивы саморазвития связаны с осознанием необходимости выработки в ходе учебной деятельности определенных личностных качеств, таких, как воля, собранность, целеустремленность и т.д. Все эти мотивы отражают устремленность старшеклассников в будущее, наличие у них тех или иных жизненных планов, связанных с окончанием школы и выбором дальнейшего жизненного пути.

Мотивы общения со сверстниками и взрослыми, мотивы самоутверждения и избегания неприятностей в большей степени связаны с сегодняшним днем старшеклассников, с повседневной жизнью.

Имеются следующие данные о значимости мотивов учения старшеклассников.

Максимальное значение для учащихся старших классов имеет мотив самоутверждения, связанный со стремлением:

- к завоеванию через учебные достижения устойчивого положения в коллективе сверстников;
- к созданию у учителей определенного мнения о себе, своих способностях;
- к сохранению достаточно высокого уровня самооценки.

Второе по значимости место принадлежит мотиву саморазвития, связанному со стремлением учащихся к развитию у себя в процессе учебы в школе таких личностных качеств, как воля, целеустремленность, а также с расширением своего кругозора в различных отраслях знаний.

Стремление усовершенствовать себя порождается неудовлетворенностью старшеклассника собою сегодняшним и предполагает большую работу для вступления во взрослую жизнь. Мотив самоутверждения связан с той же неудовлетворенностью собой, высокой потребностью в самоуважении, но реализуется он более простыми путями, чем мотив личностного развития. Достижения частного характера, позволяющие утвердиться в глазах окружающих и в своих собственных, нуждаются в значительно меньших душевных затратах и осуществляются более простыми средствами.

Столь высокая значимость данных двух категорий учебных мотивов для учащихся старших классов связана с потребностью изменить что-то в себе и во мнении о себе со стороны окружающих. Эти переживания, как правило, являются следствием гипертрофированного внимания к себе,

эгоцентризма, озабоченности собой, что очень часто бывает в ранней юности [21].

Образ Я старшеклассников, их самоуважение зависят, прежде всего, от успешности деятельности и от характера взаимоотношения с окружающими. Основная сфера их деятельности по-прежнему - учеба в школе. В рамках учебной деятельности удовлетворение этой потребности осуществляется легче за счет достижения очевидных для окружающих успехов в различных областях школьной действительности. В то время, как работа над собой, результаты которой еще и не сразу заметны со стороны, трудна и даже мучительна. Хотя, безусловно, результаты этой работы имеют большую ценность для формирования личности старшеклассника, чем отдельные частные успехи. Именно этим объясняется столь высокая значимость мотива самоутверждения в старшем школьном возрасте.

На третьем по значимости месте для старшеклассников находятся два мотива: познавательный и мотив общения со взрослыми. Познавательная мотивация учащихся старших классов характеризуется, как правило, направленностью на продолжение образования после окончания средней школы. В этой связи учебные интересы школьников начинают опосредоваться профилем выбранного вуза: нужными они считают лишь те учебные предметы, которые соответствуют их личным интересам, а остальные расценивают как напрасную трату сил и времени.

Вовлекаясь в изучение определенных предметов, старшеклассники начинают придавать значение не только их содержательной стороне, но и качеству преподавания, а также личности учителя. Более ценной становится получаемая от учителя информация на уроке.

Следующее по значению место занимают так называемые узкопрактические мотивы и мотивы общения со сверстниками в школе.

Узкопрактическими условно называют категорию мотивов, связанных с отношением старшеклассников к школе как к средству перехода во

взрослую жизнь. По мнению учащихся, для будущей жизни надо в любом случае хорошо окончить школу, иметь более или менее высокие оценки по профильным предметам и т.п.

Мотив общения со сверстниками в школе для старшеклассников, загруженных подготовкой к выпускным и вступительным экзаменам, отступает на задний план. Это не означает, что для старшеклассников общение со сверстниками становится несущественным; скорее это касается общения именно с одноклассниками, а не с друзьями вообще. Включенность большинства старшеклассников во внешкольные группы, коллективы, расширение с возрастом диапазона интересов учащихся, выходящих за пределы школьной жизни, приводит к некоторому снижению общения с одноклассниками.

В старших классах снижается роль мотивов «избегания неприятностей». Эта группа мотивов для большинства старшеклассников утрачивает свое значение, что связано с их растущей социальной и личностной зрелостью.

Таким образом, как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности мотивация представляет значительный интерес в старшем школьном возрасте, поскольку никакое эффективное психолого-педагогическое взаимодействие со старшеклассником невозможно без учета особенностей его ценностно-мотивационной сферы [10].

1.4. Психологические проблемы студенчества

Проблема студенчества является областью изучения педагогов и психологов на протяжении многих лет. Интерес к данной проблеме не случаен, и обусловлен, прежде всего, наличием большого количества типов студентов с учетом разнообразных критериев. Однако существует и множество общих характеристик, обусловленных периодом юности и

непосредственным влиянием процесса обучения в вузе на психику студента и на развитие личности.

Обучение в вузе является важным и завершающим этапом процесса общеобразовательной подготовки молодого поколения и основной стадией профессиональной специализации. От этой стадии профессионального становления во многом зависит дальнейшее пребывание человека в профессии, его взаимоотношения с другими людьми, а также личностное развитие.

В психологической науке студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено относительно недавно. Ленинградская психологическая школа под руководством Б.Г. Ананьева в шестидесятых годах прошлого столетия начала исследования психофизиологических функций взрослых людей. По мнению Б.Г. Ананьева студенческий возраст, является важным периодом для развития основных социогенных потенций человека [3].

Анализ данных научных исследований этой социально-психологической категории позволяет выделить как общие, так и отличительные черты студенчества. Всех представителей студенчества объединяет общий вид деятельности - учение, направленное на получение специального образования. У них имеются единые цели и мотивы, они обладают единым образовательным уровнем, период существования студенчества ограничен периодом от 4 до 6 лет.

Отличительной чертой данной категории является систематическое усвоение и овладение новыми знаниями, действиями и способами учебной деятельности.

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их нужно принимать во внимание, - и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

Студенты, пришедшие в вуз, отличаются уровнем подготовки, отношением к обучению, представления о профессиональном будущем и системой ценностей.

Эти факторы особенно значимы на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять, где они оказались, и кто их окружает. Студенту приходится быстро ориентироваться в новых условиях, освоить новые способы и методы учебной деятельности, понять нормы и правила, существующие в вузе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе.

Постепенно решающую роль начинают играть факторы второй группы, к которым относятся организация учебного процесса, характер преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п. Факторы этой группы в значительной степени определяют профессиональный и психологический облик человека, который через несколько лет покинет стены вуза [29].

Рассмотрим развитие студента на различных курсах.

Первый курс решает задачи приобщения студента к новым формам коллективной жизни. Как правило, поведение студентов отличается высокой степенью конформизма. У первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс - период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Ко второму курсу процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

На третьем курсе начинается специализация. У части студентов укрепляется интерес к научной работе, что отражает их дальнейшее развитие, у других происходит углубление профессиональных интересов.

На четвертом курсе происходит более детальное знакомство со специальностью. На этом этапе учебная деятельность наиболее приближена к

практической деятельности. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей своей жизни и общества.

Выпускные курсы формируют четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т.д. Некоторые студенты отходят от коллективных форм жизни вуза [29].

По данным Санкт-Петербургских психологов, в начале 90-х годов XX в. нашей стране резко снизилась ценность образования, школьники перестали относиться к нему как к возможности материально обеспечить себя в будущем. В конце 1990-х годов наметилась другая тенденция: образование снова входит в систему ценностей. Многие выпускники школ желают продолжить обучение. Кто-то нашел свое призвание и нуждается в получении знаний в интересующей его области, кто-то следует желанию родителей или поступает в вуз за компанию с другом, кому-то нужен диплом, чтобы затем продвигаться по служебной лестнице, избежать армии и т.д. Такой фактор, как мотив поступления в вуз, оказывает существенное влияние на успеваемость студента и играет решающую роль в дальнейшем профессиональном самоопределении специалиста.

Мотивы поступления в вуз определяют и стиль студенческой жизни. Если вчерашний выпускник школы отправлен в вуз родителями и его обучение оплачено, а свою задачу он видит в продлении детства и отсрочке жизненного выбора, учебная деятельность вряд ли окажется продуктивной. Больше, чем лекции и библиотеки, его будут занимать общение с новыми друзьями, развлечения на том уровне, который он может себе позволить. Такие студенты могут окончить институт с посредственными отметками и без глубоких знаний. Однако студент может в процессе обучения в вузе

заинтересоваться своей будущей профессией, начать серьезно заниматься, что изменит его образ жизни.

Современные студенты чаще всего отмечают следующие преимущества продолжения обучения и поступления на работу: вуз дает необходимые знания и умения, т.е. определенную квалификацию и тем самым готовит «к взрослой жизни», «продвижению вверх», становится «дверью в более-менее обеспеченную жизнь при занятии любимым делом»; дает возможность «отсрочить окончательный выбор», попробовать, «твое это или нет», и «еще немного побыть ребенком».

Рассматриваемый нами возрастной период в схеме периодизации В.И. Слободчикова получил название ступени индивидуализации. Центральной проблемой молодого человека на этой ступени развития становится построение индивидуального, подлинно собственного отношения к социальной реальности, к культуре и к своему времени. На ступени индивидуализации впервые начинается авторство в становлении своих способностей, сознательное и целенаправленное саморазвитие [40].

Переход на ступень индивидуализации во многом определяется сменой социальной ситуации. Явная смена социальной ситуации представлена в жизни выпускников школы, приступающих к самостоятельной трудовой деятельности. Но, как отмечают В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, «свои опасности и трудности подстерегают юношей и девушек, поступивших в учебные заведения и подтвердивших тем самым свои жизненные планы» [40, с. 321].

Процесс адаптации первокурсников к вузу, - продолжают авторы, - обычно сопровождают отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неподготовленностью к обучению в вузе; неумением осуществлять психологическое саморегулирование собственного поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного, повседневного

контроля педагогов; поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживанием быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и т.п. [40, с. 321].

Причина так называемого кризиса первого курса не только в недостаточной продуманности выбора и не только в его подтверждении или не подтверждении. Приход молодых людей в вуз вносит неоднозначные коррективы в ту ближайшую временную перспективу и систему ожиданий, которая сложилась к концу обучения в школе. Для некоторых из них, ожидавших погружения в новую социальную среду с новой системой отношений с взрослым сообществом, продолжается все то же, классно-урочное по своей форме, обучение, а общение с педагогом строится по все той же вопросно-ответной схеме. Некоторые из студентов начинают искать и строить пространство психосоциального моратория вне вуза, и профессиональное образование, начинает занимать далеко не первое место в их системе ценностей.

Для других, полагавшихся на продолжение моратория в его прежней - инфантильной - форме, как освобождающего от трудовой деятельности, службы в армии и пр., действительно, возникают проблемы с саморегуляцией в связи со снижением педагогического контроля - «свобода от» не превращается в «свободу для». Это приводит к отмеченной исследователями психоаналитического направления регрессии. Именно это различие смысловых ориентаций выступает определяющим для распознавания собственно инфантильной формы проживания рассматриваемой стадии и того, что было названо «рефлексивной паузой». Далеко не все первокурсники понимают, что это время, период относительно невысокой учебной нагрузки и нежестких учебно-административных отношений, можно использовать для утоления «экзистенциального голода» и «духовной жажды». А те, кто понимают, часто не находят в сегодняшней системе высшего образования подходящих оснований. Решение проблемы

пресловутого «учета возрастных особенностей» видится в проектировании в вузе «психологического пространства взросления», в том его понимании, которое предложил Б.Д. Эльконин [53].

На сегодняшний день существует несколько классификаций относительно разделения студентов на различные группы.

По мнению М.В. Булановой-Топорковой, современные студенты разделяются на три группы. Критерием данной типологии является отношение к образованию [5].

Первую группу составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней - самое главное. Лишь у них отмечается склонность продолжать свое образование в магистратуре, аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. К этой группе относится около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т.д. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой - задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» - они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди,

для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности нехарактерен.

Следующая классификация студентов основывается на типах деятельности студентов, в связи с чем, можно выделить три основных типа:

- Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

- Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных» интересов.

- Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности - наименее творческий, наименее активный - характерен для четверти студентов. Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения [29].

Следующая классификация основана на таком критерии, как успеваемость. Согласно данной типологии, выделяют четыре группы студентов:

- 1) Отличники, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов. Они отличаются дисциплинированностью.

2) Отличники, обладающие высоким интеллектом и хорошей школьной базой.

3) Так называемые «хорошисты» - студенты, которые постоянно учатся, но не имеют блестящих успехов в учебе.

4) Неуспевающие или «случайные». Контингент данной группы разнообразен: девушки, желающие стать дипломированными женами, юноши, уклоняющиеся от службы в армии, часть молодежи, которых родители определили в вуз, лишь бы они чем-нибудь занимались, и т.д. [55].

Не смотря на имеющееся множество общих черт у студентов, они во многом различны, прежде всего, по мотиву поступления в вуз, по успеваемости, по стилю поведения и другим не менее важным признакам, что и определяет разнообразные типологии студентов. Кроме того, период студенчества является важным этапом развития основных социогенных потенций человека, на формирование которых в значительной степени влияют психологические характеристики периода юности. Данные критерии необходимо учитывать, прежде всего, педагогам, с целью создания «благоприятной атмосферы» в процессе обучения, совершенствования педагогического общения со студентами разных типов, и, в конечном счете, с целью оптимизации процесса обучения для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Период студенчества - время быстрых изменений и динамичного развития человека по ряду направлений. Это период имеет свое институциональное оформление, что позволяет определить студенчество как особую социально-возрастную группу. Поступая в вуз почти подростком, и оканчивая его взрослым человеком, имеющим систему формальных и неформальных социальных отношений, работу, а иногда и семью, студент проходит через ряд существенных и необратимых психологических и социальных изменений.

Богатое содержание студенческого периода жизни связано как с расширением сроков образования, профессиональной подготовки и переподготовки, столь необходимой в условиях современной цивилизации, так и с особым отношением к молодым в современном обществе. Многие престижные виды человеческой деятельности несут на себе существенные возрастные ограничения и неразрывно связаны в общественном сознании с молодостью. В молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, он максимально работоспособен, ему зачастую принадлежат эвристические идеи.

Студенчество - особая социальная категория, специфическая общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования.

И.А. Зимняя в качестве основных выделила следующие характеристики студенческого возраста, отличающие его от других возрастных и социальных групп:

- высокий образовательный уровень;
- высокая познавательная мотивация;
- высокая социальная активность;
- сочетание интеллектуальной и социальной зрелости [14, с. 163].

Студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Поэтому в психологии этот период связывают с процессом взросления.

Глава 2. Изучение различий в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В исследовании приняли участие 20 школьников - учащихся 10-11 классов и 22 студента 1-2 курсов ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

В ходе исследования были использованы такие методики, как:

- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина);
- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (А.А. Реан);
- методика диагностики учебной мотивации (Бадмаева Н.Ц.).

Ниже приведено описание используемых психодиагностических методик.

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича направлена на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей:

1. Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Стимульный материал представлен набором из 18 ценностей.

2. Инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности - цели и ценности-средства.

При анализе полученных ранжировок ценностей, следует обращать внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, можно выделить «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или неискренность ответов в ходе обследования.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость - возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции.

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина)

направлена на выявление степени выраженности социально-психологических установок. Инструментарий методики состоит из текста опросника, включающего 40 вопросов: 20 вопросов направлены на выявление степени выраженности социально-психологических установок на «альтруизм - эгоизм», 20 вопросов направлены на выявление степени выраженности социально-психологических установок «процесс деятельности - результат деятельности». Испытуемым необходимо ответить на вопросы методики «да», если ответ утвердителен, или «нет» - если поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос. За каждый ответ «да» начисляется 1 балл.

Ключ к методике выявления установок на «альтруизм - эгоизм», «процесс - результат»:

Обработка данных производится по горизонтальным строкам протокола. Сумма плюсов первой строки «Ориентация на процесс», сумма плюсов второй строки «Ориентации на результат», сумма плюсов третьей строки «Ориентация на альтруизм», сумма плюсов четвертой строки «Ориентация на эгоизм».

- «Ориентация на процесс»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.
- «Ориентации на результат»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.
- «Ориентация на альтруизм»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.
- «Ориентация на эгоизм»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (МУН; А.А. Реан). Текст методики состоит из 20 утверждений, с которыми испытуемый должен либо согласиться, либо не согласиться.

Инструкция: Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать ответ «да» или «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да». Отвечать на вопросы следует быстро, не задумываясь надолго.

Ответ, который первый приходит в голову, как: правило, является и наиболее точным».

Текст опросника:

1. Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереалистично высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.
8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результативность деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если рискую, то, скорее с умом, а не бесшабашно.
13. Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.

16. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.

17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.

18. При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное.

19. В случае неудачи при выполнении чего-либо, от поставленной цели, как правило, не отказываюсь.

20. Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает.

Ключ к опроснику:

Ответ «да»: 1,2,3,6,8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19,20.

Ответ «нет»: 4, 5, 7,9, 13, 15, 17.

Обработка результатов и критерии оценок:

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов. Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация достижения успеха (надежда на успех). Если количество набранных баллов от 8 до 13; то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8,9,10 есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а если количество баллов 11,12,13, имеется определенная тенденция мотивации достижения успеха.

Методика диагностики учебной мотивации предназначена для диагностики учебной мотивации школьников. Методика разработана Н.Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива

творческой самореализации). Методика была подвергнута стандартизации и показала достаточную дискриминативную и ретестовую надежность и содержательную валидность.

Проводится три серии испытаний.

Первая серия: Испытуемым дают карточки, на каждой из которых написано одно из суждений. Испытуемому предлагается выбрать все карточки с мотивами, которые имеют очень большое значение для учения.

Вторая серия: Из всех карточек надо отобрать только 7 карточек, на которых написаны, по мнению испытуемого, особенно важные суждения.

Третья серия: Из всех карточек надо отобрать только 3 карточки, на которых написаны особенно важные для испытуемого суждения.

С помощью ключа выявляют следующие мотивы:

- долга и ответственности: 1 - 2 суждения;
- самоопределения и самосовершенствования: 3 - 4;
- благополучия: 5 - 6;
- аффилиации: 7 - 8;
- престижа: 9 - 10;
- избегания неудачи: 11 - 12;
- учебно-познавательные (содержание учения): 13 - 14;
- учебно-познавательные (процесс учения): 15 - 16;
- коммуникативные: 17 - 18;
- творческой самореализации: 19 - 20;
- достижения успеха: 21 - 22.

При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы, в противном случае, выбор считается случайным и не учитывается.

В качестве методов математической обработки данных были использованы Т-критерий Стьюдента и критерий ϕ^* - угловое преобразование Фишера.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

В исследовании приняли участие 20 школьников - учащихся 10-11 классов и 22 студента младших - 1-2 курсов. В описании результатов исследования группа старшеклассников обозначена как Группа 1, студенты составляют Группу 2.

Ценностные ориентации испытуемых двух исследуемых групп были изучены с помощью методики М. Рокича. Мы исследовали терминальные ценности (ценности - цели), что позволило нам выделить наиболее важные для испытуемых жизненные сферы. Особое внимание было уделено ценностям профессиональной сферы.

Результаты диагностики иерархии терминальных ценностей у испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели средних значений терминальных ценностей

Ценности	Группа 1 (старшеклассники)	Группа 2 (студенты)
Активная деятельная жизнь	8,9	5,3
Жизненная мудрость	13,55	11,4
Здоровье (физическое и психическое)	3,95	3,9
Интересная работа	9,3	4
Красота природы и искусство	15,0	15
Любовь	7,0	9,5
Материально обеспеченная жизнь	5,2	12
Наличие хороших и верных друзей	3,45	8,6
Общественное признание	9,85	13,9
Познание, интеллектуальное развитие	10,4	9
Продуктивная жизнь	13,5	7,8
Развитие, постоянное совершенствование	9,95	7,4

Ценности	Группа 1 (старшеклассники)	Группа 2 (студенты)
Развлечения	9,35	15,6
Свобода, самостоятельность	7,35	7,2
Счастливая семейная жизнь	11,2	11,9
Счастье других	14,1	16,6
Творчество	10,3	8,1
Уверенность в себе, внутренняя свобода	8,35	3

Полученные результаты указывают на совпадения и близкие значения по ряду показателей в исследуемых группах. Это, в первую очередь, объясняется тем, что испытуемые обеих групп относятся к одной возрастной группе, и схожесть показателей обусловлена возрастными закономерностями. Вместе с тем, нами были отмечены и различия по результатам ранжирования терминальных ценностей. В таблицах 2 и 3 представлены первые семь показателей в иерархии ценностей испытуемых двух групп.

Таблица 2

Доминирующие терминальные ценности в Группе 1
(старшеклассники)

№	Ценности
1	Наличие хороших и верных друзей
2	Здоровье (физическое и психическое)
3	Материально обеспеченная жизнь
4	Любовь
5	Свобода, самостоятельность
6	Уверенность в себе, внутренняя свобода
7	Активная деятельная жизнь

Таблица 3

Доминирующие терминальные ценности в Группе 2
(студенты)

№	Ценности
1	Уверенность в себе, внутренняя свобода
2	Здоровье (физическое и психическое)
3	Интересная работа
4	Активная деятельная жизнь
5	Свобода, самостоятельность
6	Развитие, постоянное совершенствование
7	Продуктивная жизнь

Результаты выявления доминирующих ценностей свидетельствуют о том, что, не смотря на схожесть возрастных характеристик испытуемых, этап профессионального самоопределения накладывает отпечаток на иерархию значимых ценностей-целей.

Для испытуемых обеих групп значимость физического и психического здоровья примерно одинакова (3,95 и 3,9). И старшеклассники и студенты младших курсов испытывают стремление к свободе и самостоятельности (7,35 и 7,2). Значимость этих ценностей связана с процессом формирования идентичности, который определяет развитие в юности.

У испытуемых обеих групп в число доминирующих ценностей входит «Активная деятельная жизнь», что отражает свойственный возрасту процесс поиска себя в разных сферах жизни, в том числе профессиональной.

Направленность на обретение уверенности в себе и внутренней свободы входит в число доминирующих ценностей и в группе старшеклассников, и в группе студентов. Однако значимость этой ценности имеет разное выражение (8,35 - более низкая значимость в группе старшеклассников и 3 - высокая значимость в группе студентов). В иерархии наиболее значимых ценностей «уверенность в себе и внутренняя свобода» у студентов занимает лидирующее положение; в группе старшеклассников эта

ценность занимает 6-ю позицию. Это свидетельствует о нарастании в юности потребности во внутренней свободе и уверенности в себе, что, вероятно, связано со сменой социальной роли. Социальная роль студента, с одной стороны, диктует необходимость, а с другой, способствует обретению уверенности в себе и внутренней свободы.

У старших школьников в большей степени выражен интерес к межличностному взаимодействию. В число доминирующих ценностей испытуемых этой группы входят «Наличие хороших и верных друзей», «Любовь». Интерес к этим сферам жизни вполне соответствует потребностям возраста. Однако очевидно и то, что профессиональная сфера для большинства старшеклассников не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Это объяснимо с точки зрения меньшей определенности в старшем школьном возрасте профессиональных планов и неустойчивости профессиональных намерений. До начала учебной деятельности в вузе ценность имиджа профессии, сферы профессиональной жизни, и связанная с ними социальная активность, уступает ценности межличностного общения.

Интерес вызывают следующие результаты:

1. Материально обеспеченная жизнь имеет большую ценность для старших школьников. Испытуемые этой группы в материальном плане зависят от взрослых членов своей семьи. Перспективы трудоустройства, а стало быть, и возможности заработка для студентов более определены. Кроме того, в теоретической части работы мы отмечали, что в процессе обучения в вузе у субъектов учения возрастает интерес к содержательной стороне профессии, в то время, как выпускники школ в большей мере ориентированы на материальную привлекательность профессии.

2. В иерархии ценностей студентов в числе доминирующих отмечена ценность «Развитие, постоянное совершенствование». Это

свидетельствует о возрастании роли этой ценности в связи с обучением в вузе.

3. Ценность продуктивной жизни входит в число доминирующих у испытуемых, обучающихся в вузе. Содержание этой ценности становится более определенным и понятным по мере взросления и приобретения жизненного и профессионального опыта.

Таким образом, изучение терминальных ценностей старших школьников и студентов обнаружило сходства в значимости физического и психического здоровья, в стремлении к свободе и самостоятельности и направленности на активную деятельную жизнь. Сходства обусловлены как закономерностями возрастного развития, так и особенностями динамики развития у разных индивидов.

Различия обнаружены в значимости таких ценностей, как «Интересная работа», «Продуктивная жизнь», «Развитие, постоянное совершенствование». Эти ценности входят в число доминирующих в группе студентов, но представляют меньшую значимость для старших школьников. Полученные различия мы склонны объяснять разными социальными позициями испытуемых двух групп. Обучение в вузе усиливает субъектность развития, что отражается на целеполагании, уровне ответственности и направленности на будущее.

Рассмотрим результаты диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. В исследовании мы использовали ту часть методики О.Ф. Потемкиной, которая направлена на выявление степени выраженности таких социально-психологических установок, как направленность на «альтруизм - эгоизм» и «процесс - результат».

Таблица 4

Показатели средних значений социально-психологических установок

Ориентация на	Группа 1 (старшеклассники)	Группа 2 (студенты)	Значения $T_{эмп}$ Стьюдента
	Средние значения по группе	Средние значения по группе	
процесс	4,25	6,0	3,763
результат	5,3	5,2	0,194
альтруизм	4,6	6,7	4,585
эгоизм	5,1	3,6	4,351

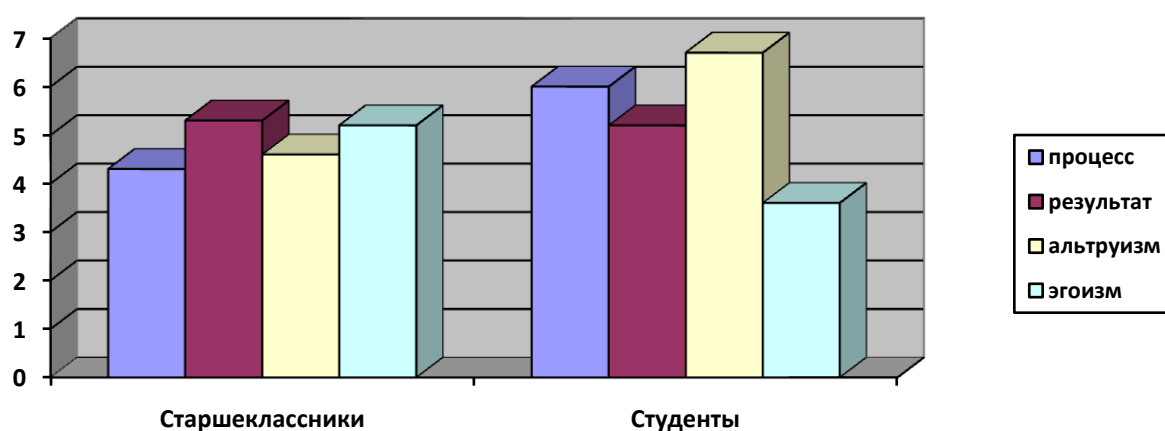


Рис. 1. Соотношение показателей социально-психологических установок в исследуемых группах

По результатам диагностики у студентов по сравнению со старшими школьниками выше показатели таких социально-психологических установок, как ориентация на «процесс» и «альтруизм».

Высокие показатели установки на процесс у студентов отражают их интерес к делу, к содержанию деятельности. Старшеклассникам, напротив, свойственно стремление к результату деятельности, даже если сам процесс их не увлекает. Они в большей степени готовы к преодолению такого препятствия, как неинтересная, рутинная работа. Во многих случаях это проявляется и в учебной деятельности старшеклассников: в процессе

подготовки к ЕГЭ школьники в большей степени ориентированы на результат, а не на интерес к содержанию учебных дисциплин.

Возрастание альтруистических установок мы склонны связывать с расширением социального опыта, осознанием своей ответственности не только за себя, но и других людей, более зрелым характером отношений с окружающими старших представителей юношества. Альтруистическая установка предполагает меру социальной ответственности (помощь тем, кто в ней нуждается), а под альтруистическим поведением понимается такое поведение, при котором человек действует, предполагая, что благодаря его действиям у другого человека будет устранено нежелательное состояние.

Отметим, однако, что в индивидуальных данных испытуемых наблюдается большой разброс. Это указывает на разную динамику становления личностной и социальной зрелости, что отражается в социально-психологических установках испытуемых двух групп.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики мотивации достижения успеха. Мотивацией достижения объясняется выбор между различными вариантами действия, разными, но равно притягательными целями. Кроме того, мотивация достижения помогает понять упорство, настойчивость, с которыми человек осуществляет действия, преодолевает препятствия на пути к цели. Значимость этой мотивации для периода юности побудила нас провести её диагностику.

Мотивация достижения направлена на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности. Её присутствие в структуре личности ориентирует человека на достижение результата, оценка успешности которого, так или иначе, имеет определенную степень субъективности. Мотивация достижения проявляется в стремлении человека прилагать усилия и добиваться намеченных результатов в значимой для него сфере. Мотивация достижения по сути своей ориентирована на цель и является активатором деятельности.

Диагностика проводилась по методике «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. Реана.

Данная методика позволяет определить как показатели мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи, так и разнонаправленные тенденции. Индивидуальные результаты испытуемых двух исследуемых групп по этой методике представлены в Приложении (таблица 5).

Соотношение результатов диагностики мотивации достижения и мотивации боязни неудачи представлены на диаграмме в таблице 5.

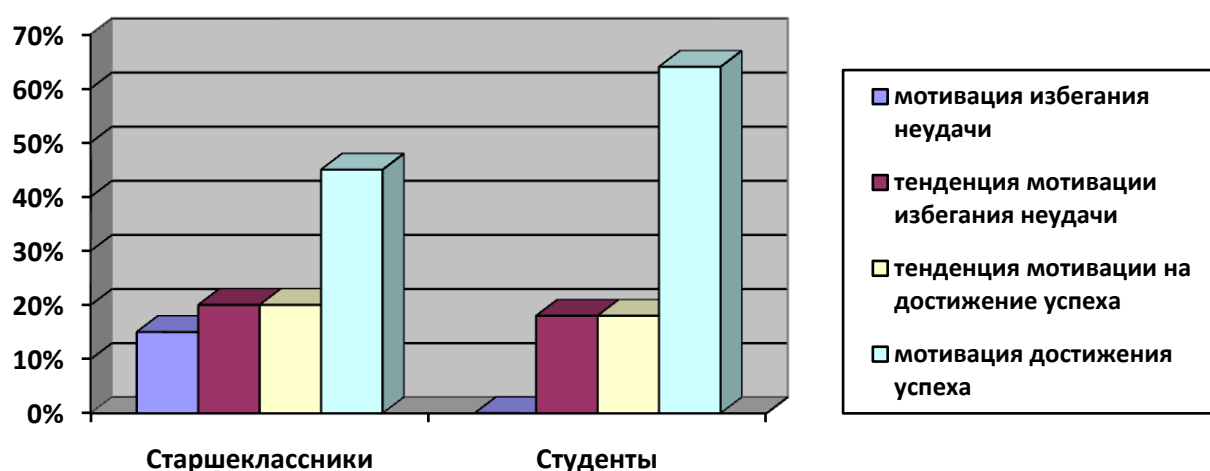


Рис. 2. Соотношение показателей мотивации достижения и мотивации боязни неудачи в исследуемых группах

Таблица 5

Диагностические данные по методике «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» А. Реана

Тип мотивации	Группа 1 (старшеклассники)	Группа 2 (студенты)
Мотивация достижения успеха	45% (9 человек)	64% (14 человек)
Тенденция к мотивации достижения успеха	20% (4 человека)	18% (4 человека)
Тенденция к мотивации избегания неудачи	20% (4 человека)	18% (4 человека)
Мотивация избегания неудачи	15% (3 человека)	-

Значимость различий групповых значений по показателю «мотивация достижения успеха» была проверена с помощью критерия ϕ^* - угловое преобразования Фишера.

Группа	Мотивация достижения успеха		Другие показатели		Σ
	Кол-во испытуемых	%	Кол-во испытуемых	%	
Старшеклассники	9	45	11	55	20
Студенты	14	64	8	36	22

$$\phi_2(64\%) = 1,855$$

$$\phi_1(45\%) = 1,471$$

$$\phi_3 = |\phi_1 - \phi_2| * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad \phi_{кр.} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\phi_3 = 0,384 * \sqrt{10,48} = 1,242$$

Метод математической статистики не подтвердил достоверность различий по показателю мотивации достижения успеха у старшеклассников и студентов. Однако качественный анализ результатов указывает на снижение выраженности мотива избегания неудачи и прирост в степени выраженности мотива достижения в группе студентов по сравнению со старшеклассниками.

Анализ индивидуальных данных, приведенных в Приложении, обнаруживает большой разброс в результатах испытуемых обеих групп, что указывает не только на влияние социальной позиции (школьник / студент), но и на значимость личностных характеристик в формировании мотивации достижения.

Мотивация достижения успеха отражает общую направленность деятельности человека на значимые жизненные цели, стремление к максимально полной самореализации, самостоятельность, инициативность,

стремление к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях. Эта мотивация определяет успешность в разных видах деятельности. Основной деятельностью и школьников и студентов является учебная.

Для определения значимости учебной деятельности испытуемых двух исследуемых групп нами была проведена диагностика с помощью методики, разработанной Н.Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированной с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения - коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации [56].

Стимульный материал методики включает такие виды учебных мотивов, как: «мотив долга и ответственности»; «мотив самоопределения и самосовершенствования»; «мотив аффилиации»; «мотив престижа»; «мотив избегания неудачи»; «учебно-познавательный мотив»; «мотив самореализации» и «мотив достижения успеха».

Все выделенные мотивы были сгруппированы в 3 группы:

- познавательные мотивы (интерес к содержанию учения и интерес к процессу учения);
- социальные (мотив самоопределения, избегания неудачи, достижения успеха, коммуникативные мотивы, в том числе мотив аффилиации);
- мотивы творческой самореализации (самосовершенствования и самореализации).

Анализ результатов диагностики в целом по выборке показал, что наиболее популярными являются следующие ответы испытуемых:

3. Хочу окончить школу (вуз) и учиться дальше (социальный мотив);
5. Хочу получать хорошие отметки (социальный мотив);
6. Хочу получать одобрение преподавателей и родителей (социальный мотив);

11. Хочу, чтобы не ругали родители и преподаватели (социальный мотив);
12. Не хочу получать плохие отметки (социальный мотив);
13. Люблю узнавать новое (познавательный мотив);
14. Нравится, когда преподаватель рассказывает что-то интересное (познавательный мотив);
15. Люблю думать, рассуждать на уроке (занятии) (познавательный мотив);
17. Мне интересно беседовать с учителем (преподавателем) на разные темы (познавательный мотив);
22. Хочу добиться в будущем больших успехов (социальный мотив).

К сожалению, в целом по выборке в числе самых популярных ответов испытуемых не оказалось тех, которые указывают на мотивацию творческой самореализации. Ни учащиеся старших классов, ни студенты в своем большинстве не связывают процесс обучения с процессом самосовершенствования и самореализации.

В современном образовании со всей очевидностью выявились существенные противоречия: между творчеством и технологичностью. В теоретическом плане проблема творческой самореализации поднимается постоянно; однако в практическом плане - проблема развития способности к творческой самореализации школьников и студентов требует не только разработки ценностно-ориентированного подхода к обучению, но и его реализации. Эта проблема требует специального изучения и мер по её исправлению.

Существуют две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию учащихся:

- зависящие от субъекта учения - ценностные ориентиры, готовность к саморазвитию, воля и др.;

- не зависящие от него - социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, содержание и качество преподавания.

Совершенно очевидно, что для развития мотивации творческой самореализации школьников и студентов работа должна вестись в двух направлениях - развитие ценностно-мотивационной сферы учащихся и повышение качества преподавания в школе и вузе.

Рассмотрим соотношение мотивации учебной деятельности в исследуемых группах.

Таблица 5

Мотивы учебной деятельности старшеклассников

познавательные мотивы	30% (6 человек)
социальные мотивы	55% (11 человек)
мотивы творческой самореализации	15% (3 человека)

Таблица 6

Мотивы учебной деятельности студентов младших курсов

познавательные мотивы	50% (11 человек)
социальные мотивы	40% (9 человек)
мотивы творческой самореализации	10% (2 человека)

Полученные диагностические данные указывают на то, что с поступлением в вуз у субъектов обучения увеличивается доля познавательных мотивов и снижается значимость социальных мотивов учения. Анализ ответов испытуемых указывает на то, что снижение социальных мотивов учения в группе студентов происходит за счет уменьшения доли таких ответов, как «Хочу получать одобрение учителей (преподавателей) и родителей» и «Хочу, чтобы не ругали родители и преподаватели». Увеличение доли познавательных мотивов связано с возрастанием количества выборов таких ответов, как «Нравится, когда

преподаватель рассказывает что-то интересное», «Мне интересно беседовать с преподавателем на разные темы», «Люблю узнавать новое».

Изменения в содержательных характеристиках учебной мотивации можно объяснить тем, что, поступив в вуз, многие молодые люди считают реализованной задачу социального самоопределения, а также тем, что процесс обучения в вузе по выбранной специальности больше соответствует познавательным интересам субъекта образования по сравнению с обучением в общеобразовательной школе. Для студентов невысока также значимость мотива «избегания неприятностей», что следует связать с растущей личностной зрелостью молодых людей, их меньшей зависимостью от внешних оценок.

Оценивая результаты диагностики в целом, можно сделать следующие выводы:

- в структуре мотивов учебной деятельности и старшеклассников и студентов доминируют социальные и познавательные мотивы;
- социальные мотивы в большей мере связаны с задачей профессионального самоопределения;
- мотивы творческой самореализации, являясь важными для периода юности, в структуре мотивов учебной деятельности испытуемых обеих групп выражены менее остальных;
- с поступлением в вуз в структуре учебной мотивации возрастает доля познавательных мотивов.

Выводы

Целью данного исследования явилось изучение различий в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов. В исследовании приняли участие 20 школьников - учащихся 10-11 классов и 22 студента 1-2 курсов ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

В ходе исследования были использованы такие методики, как:

- методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич);
- методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина);
- методика «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (А.А. Реан);
- методика диагностики учебной мотивации (Н.Ц. Бадмаева).

В качестве методов математической обработки данных были использованы Т-критерий Стьюдента и критерий ϕ^2 - угловое преобразование Фишера.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- Изучение терминальных ценностей старших школьников и студентов обнаружило сходство в значимости физического и психического здоровья, в стремлении к свободе и самостоятельности и направленности на активную деятельность жизнь. Различия обнаружены в значимости таких ценностей, как «Интересная работа», «Продуктивная жизнь», «Развитие, постоянное совершенствование». Эти ценности входят в число доминирующих в группе студентов, но представляют меньшую значимость для старших школьников.
- У студентов по сравнению со старшими школьниками выше показатели таких социально-психологических установок, как ориентация на «процесс» и «альтруизм».

- Не выявлено значимых различий по показателю мотивации достижения успеха у старшеклассников и студентов. Однако качественный анализ результатов указывает на снижение выраженности мотива избегания неудачи и усиление мотива достижения в группе студентов по сравнению со старшеклассниками.

- В структуре мотивов учебной деятельности и старшеклассников и студентов доминируют социальные и познавательные мотивы. Социальные мотивы учения испытуемых обеих групп в большей мере связаны с задачей профессионального самоопределения. Мотивы творческой самореализации в структуре мотивов учебной деятельности испытуемых обеих групп выражены менее остальных. С поступлением в вуз в структуре учебной мотивации возрастает доля познавательных мотивов.

Заключение

В психологии юношеский возраст рассматривается как период завершения, свертывания процессов психического развития и характеризуется как наиболее ответственный возраст. Юность представляет собой переходную фазу от созревания к зрелости, является периодом интенсивной социализации человека и личностного развития.

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь. В юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, утверждается самостоятельность личности, определяется выбор жизненного пути.

Вопросы ценностно-мотивационной сферы лиц юношеского возраста представляют интерес как для выработки оптимальных способов взаимодействия окружающих с подрастающим поколением, так и для прогнозов направления развития общества, поскольку юность наиболее чувствительна ко всем социальным проблемам. В ценностях и мотивах деятельности юношества отражаются и проблемы общества и пути его оздоровления.

Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях ценностно-мотивационной сферы старших школьников и студентов младших курсов.

На этапе перехода от школьной скамьи к обучению в вузе молодые люди проходят через ряд существенных и необратимых психологических и социальных изменений. Эти изменения находят свое отражение, прежде всего, в ценностно-мотивационной сфере.

Результаты исследования могут быть полезными для анализа и решения многих проблем молодежной проблематики.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 672 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001. - 201 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
5. Буланова - Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 512 с.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.
7. Волков Б.С. Психология возраста. От младшего школьника до старости. Логические схемы и таблицы. Учебное пособие для вузов // <http://psychojournal.ru/books/857-volkov-b-s-psihologiya-vozrasta.html#t20c>
8. Волков Б.С. Психология подростка - М.:, 2002. - 150 с.
9. Выготский Л.С. Проблема возраста. // Собр.соч.: в 6 т. М., 1984. Т.4 - С.244-268. Возрастная психология. Учебное пособие для вузов.2-е изд. - М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. - 256 с.
10. Горбунова Г.А. Формирование потребностно-мотивационной сферы старшеклассников в учебно-воспитательном процессе. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.пс.н., 1997.
11. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. - 2005.- №1. - С. 73-78.

12. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 464 с.
13. Жуланова И.В., Медведев А.М. Возрастно-психологические особенности современного студенчества // http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/med_jul_105.htm
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 1999. – 384 с.
15. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
16. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. - СПб.: Питер, 2003. - 640 с.
17. Капцов А.В. Взаимосвязь эмоциональной и аксиологической направленности личности. // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск: Актуальные проблемы психологии. 2006. N 4. - С. 66-72.
18. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
19. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников //Вопросы психологии. 2000. - № 4.
20. Кобылкин Р.А. Ценностные ориентации человека в современной России // Человек в современных философских концепциях. Материалы Международной конференции Волгоград, 2000. - С. 145-147.
21. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 256 с.
22. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005 - 940 с.

23. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Сфера, 2006. - 464 с.
24. Леонтьев А.Н. Мотивы. // <http://www.psychology-online.net/articles/doc-307.html>
25. Ливехуд Б. Кризисы жизни - шансы жизни. - М.: Духовное познание, Калуга, 2012. -224 с.
26. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 256 с.
27. Маркова Ю.А., Мареева Е.Б., Севидова Л.Ю. Социально-психологические и возрастные характеристики периода студенчества // РМЖ. 2010. №18. - С. 1130.
28. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь - Библиотека Гумер психология // http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/12.php
29. Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. 1995. № 9.
30. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Академия, 2005. - 456 с.
31. Основы педагогики и психологии высшего образования. Ч. 1. Психология человека: Программа и методические указания для аспирантов всех специальностей / СПбГАСУ; сост.: Е.А. Соловьева, О.Б. Годлиник. - СПб., 2007. - 37 с.
32. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1986.
33. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 181 с.

34. Психология мотивации и эмоций. / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - 751 с.
35. Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: прайм - Еврознак, 2002. - 656 с.
36. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. - 672 с.
37. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2000. - 624 с.
38. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 416 с.
39. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 320 с.
40. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. Книга 2: - М.: Школьная пресса, 2000. - 416 с.
41. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Портал психологических изданий PsyJournals.ru - http://psyjournals.ru/education21/issue/54165_full.shtml [Подростково-юношеский кризис: форма субъектного переживания - Психология образования в XXI веке: теория и практика]
42. Сосновский Б.А. Психология. Учебник. - М., 2008. - 660 с.
43. Социальная психология образования / Под редакцией А.Н. Сухова. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 359 с.
44. Толстых Н.Н. Юношеский возраст. / Н.Н. Толстых // Большой психологический словарь. / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.

45. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности в 2-х тт. - М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005 - .Т. 2. - 454 с.
46. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1987. - 234 с.
47. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. - М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
48. Хвостов А. Онтогенез морального сознания: от подростка до студенческой молодежи // Развитие личности. - 2001. - № 1.
49. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб.: Речь, 2001. - 240 с.
50. Ценности в жизни человека: определение, особенности и их классификация // <http://psych.info/psihologiya-lichnosti/mirovozzrenie/tsennosti-v-zhizni-cheloveka.html>
51. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993. - 268 с.
52. Шпунтова В.В. К проблеме ценностей: местоположение смысловых универсалий в структуре личности./ Психологические исследования: сб. науч. тр. Выпуск 3. - Самара: «Универс-Групп», 2006. - С. 207-223.
53. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 144 с.
54. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. - М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). - 342 с.
55. <http://www.psychometrica.ru>
56. http://pedlib.ru/Books/5/0411/5_0411-1.shtml Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография - Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. - 280 с.

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные диагностические данные испытуемых по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича Группа 1 (старшеклассники)

Ц-ти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ср
1	15	1	16	13	4	14	12	1	2	16	9	9	9	8	15	13	12	4	1	4	8,9
2	16	14	15	14	16	15	13	11	18	4	17	17	16	18	3	14	11	10	13	16	13,55
3	2	12	1	12	1	3	1	2	3	1	2	3	8	5	4	2	3	11	2	1	3,95
4	14	13	2	15	2	13	11	12	6	15	8	10	10	7	2	12	13	12	7	2	9,3
5	17	15	17	16	5	16	18	15	17	14	16	18	17	13	17	18	14	18	14	5	15,0
6	3	11	3	1	18	10	14	13	4	2	10	6	1	6	1	3	2	3	11	18	7,0
7	4	2	4	10	13	1	2	5	5	13	2	1	2	1	5	1	15	2	3	13	5,2
8	5	3	5	2	3	2	3	14	1	3	1	2	3	2	7	4	1	1	4	3	3,45
9	6	4	14	17	14	4	10	16	7	5	3	8	7	10	6	15	16	13	8	14	9,85
10	11	16	6	11	6	5	4	3	14	6	15	16	15	14	16	11	10	8	15	6	10,4
11	13	10	18	18	8	17	17	10	15	18	13	15	18	15	11	5	17	14	10	8	13,5
12	10	9	7	3	7	12	5	4	13	7	14	14	12	9	12	10	9	9	16	7	9,95
13	7	5	8	4	17	6	9	17	8	17	4	4	4	4	9	6	18	5	18	17	9,35
14	8	6	9	5	12	7	6	9	9	8	5	5	5	3	10	8	5	6	9	12	7,35
15	12	17	10	6	10	11	15	8	12	12	11	11	11	12	14	16	6	15	5	10	11,2
16	18	18	11	7	11	18	16	18	16	9	12	12	13	16	18	17	7	17	17	11	14,1
17	9	7	13	9	9	9	7	6	10	10	6	13	14	17	13	9	8	16	12	9	10,3
18	1	8	12	8	15	8	8	7	11	11	7	7	6	11	8	7	4	7	6	15	8,35

Таблица 2

Индивидуальные диагностические данные испытуемых по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича Группа 2 (студенты младших курсов)

Ц-ти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Ср
1	3	6	7	8	2	5	7	7	3	5	2	3	7	7	2	7	6	7	6	3	8	6	5,3
2	14	11	6	7	11	16	8	13	14	18	11	12	13	13	11	8	11	6	13	14	7	13	11,4
3	5	2	5	9	1	1	1	6	2	1	1	1	6	6	1	1	2	5	7	5	9	9	3,9
4	2	5	8	2	7	6	2	1	5	6	7	7	1	1	7	2	5	8	1	2	2	1	4
5	18	16	15	15	16	15	10	14	18	15	16	16	14	14	16	10	16	15	14	18	15	14	15
6	11	3	9	6	12	7	9	12	11	7	12	11	12	12	12	9	3	9	12	11	6	12	9,5
7	6	4	14	10	13	10	18	15	4	10	13	13	15	15	13	18	14	14	15	6	10	15	12
8	4	1	13	16	6	9	16	8	6	9	6	6	8	8	6	16	1	13	9	4	16	7	8,6
9	15	18	17	3	15	18	3	17	15	16	15	15	17	17	15	3	18	17	17	15	3	17	13,9
10	7	7	12	14	5	11	11	9	9	11	5	5	9	9	5	11	7	12	8	7	14	10	9
11	8	9	16	4	8	12	12	2	7	12	8	8	2	2	8	12	9	16	2	8	4	2	7,8
12	9	8	1	5	9	13	13	4	8	14	9	9	4	4	9	13	8	1	4	9	5	4	7,4
13	16	12	18	17	18	14	17	16	16	13	18	18	16	16	18	17	12	18	16	16	17	16	15,6
14	10	13	3	11	3	2	4	10	10	2	3	2	10	10	3	4	13	3	11	10	11	11	7,2
15	12	15	10	12	14	8	14	11	12	8	14	14	11	11	14	14	15	10	10	12	12	8	11,9
16	17	17	11	18	17	17	15	18	17	17	17	17	18	18	17	15	17	11	18	17	18	18	16,6
17	13	16	4	13	10	3	6	3	13	3	10	10	3	3	10	6	16	4	3	13	13	3	8,1
18	1	14	2	1	4	4	5	5	1	4	4	4	5	5	4	5	4	2	5	1	1	5	3

Шкалы 1-18 соответствуют ценностям:

1. Активная деятельная жизнь	10. Познание, интеллектуальное развитие
2. Жизненная мудрость	11. Продуктивная жизнь
3. Здоровье (физическое и психическое)	12. Развитие, постоянное совершенствование
4. Интересная работа	13. Развлечения
5. Красота природы и искусство	14. Свобода, самостоятельность
6. Любовь	15. Счастливая семейная жизнь
7. Материально обеспеченная жизнь	16. Счастье других
8. Наличие хороших и верных друзей	17. Творчество
9. Общественное признание	18. Уверенность в себе, внутренняя свобода

Таблица 3

**Индивидуальные диагностические данные старшекласников по методике
изучения социально-психологических установок**

шкалы	Группа 1 (старшекласники)																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ср.
1	4	4	5	3	6	7	4	7	3	4	2	5	5	4	2	3	5	4	3	5	4,25
2	5	7	3	6	4	4	6	4	7	5	6	6	4	6	5	6	4	6	8	4	5,30
3	4	3	5	6	3	4	2	5	4	4	5	7	5	8	5	4	3	5	7	3	4,60
4	4	6	5	5	6	7	8	6	6	7	5	4	4	3	4	4	5	4	3	6	5,10

Таблица 4

**Индивидуальные диагностические данные студентов по методике изучения
социально-психологических установок**

шкалы	Группа 2 (студенты)																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Ср.
1	3	5	7	4	8	6	7	6	4	8	4	6	9	7	5	4	7	6	7	5	8	6	6,0
2	4	6	4	5	4	5	4	5	7	8	6	7	4	5	6	7	6	5	5	4	3	5	5,2
3	6	6	8	6	7	8	8	8	5	4	6	7	6	9	7	7	4	5	8	9	7	6	6,7
4	4	5	4	3	2	3	4	3	4	4	3	3	3	2	4	3	5	5	4	3	4	3	3,6

1. процесс;
2. результат;
3. альтруизм;
4. эгоизм.

Таблица 5

**Индивидуальные диагностические данные испытуемых по методике
«Мотивация успеха и боязни неудач» А. Реана**

№п/п	Группа 1 (старшекласники)	№п/п	Группа 2 (студенты)
1	10	1	11
2	15	2	10
3	11	3	15
4	15	4	14
5	7	5	18
6	19	6	16
7	8	7	11
8	17	8	17
9	14	9	15
10	11	10	9
11	16	11	17
12	5	12	11
13	16	13	15
14	13	14	14
15	7	15	8
16	8	16	14
17	13	17	15
18	8	18	16
19	14	19	9
20	15	20	11
		21	17
		22	16

Текст методики диагностики учебной мотивации (Н.Ц. Бадмаева)

1. Понимаю, что нужно хорошо учиться.
2. Стремлюсь быстро и точно выполнять требования преподавателя.
3. Хочу окончить школу (вуз) и учиться дальше.
4. Хочу быть развитым человеком.
5. Хочу получать хорошие отметки.
6. Хочу получать одобрение учителей (преподавателей) и родителей.
7. Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне.
8. Хочу, чтобы в классе (группе) у меня было много друзей.
9. Хочу быть лучшим учеником в классе (студентом в группе).
10. Хочу, чтобы мои ответы на уроках (занятиях) были всегда лучше всех.
11. Хочу, чтобы не ругали родители и преподаватели.
12. Не хочу получать плохие отметки.
13. Люблю узнавать новое.
14. Нравится, когда преподаватель рассказывает что-то интересное.
15. Люблю думать, рассуждать на уроке (занятии).
16. Мне нравятся сложные задания, нравится преодолевать трудности.
17. Мне интересно беседовать с преподавателем на разные темы.
18. Мне больше нравится выполнять учебное задание в группе, чем одному.
19. Люблю решать задачи разными способами.
20. Люблю все новое и необычное.
21. Хочу учиться только на «4» и «5».
22. Хочу добиться в будущем больших успехов.