**ШАРАПОВА ВИКТОРИЯ ВИКТОРОВНА**

**СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ МБОУ Комской СОШ №4**

 **ТЕМА - ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |
|  |  |  |

Кома 2012

# Содержание

**Введение** ………………………………………………………………………….3

**Глава 1. Теоретические основы изучения мотивационных и эмоциональных показателей учебной деятельности** **и их взаимосвязи с тревожностью учащихся старших классов**…………………………………..6

* 1. Общая характеристика мотивации учебно-познавательной деятельности ………………………………………………….………6
	2. Специфика учебной мотивации старшеклассников…….…….…16
	3. Сущность понятия тревожности в современной психологии.….………………………………………………….…..18
	4. Особенности тревожности у учащихся старшей школы …….….25
	5. Влияние тревожности на результаты учебной деятельности учащихся ………………………………………………………….…26

**Выводы по I главе** ……………………………………………………………..31

**Глава 2. Эмпирическое исследование** **взаимосвязи типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников** ……..…33

2.1. Методическое обеспечение и организация исследования…………33

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования………………..37

**Выводы по II главе**……………………………………………………………68

**Заключение**……………………………………………………………………...71

**Библиографический список**…………………………………………………..73

**Приложения** …………………………………………………………………….76

# Введение

В комплексе мероприятий, направленных на повышение качества и эффективности учебной деятельности старшеклассников, для формирования высоких знаний, умений и навыков важную роль играют вопросы изучения мотивационной сферы учащихся и способы их эмоционального реагирования на значимую для них социальную ситуацию обучения в школе. Закон Российской Федерации «Об образовании» ориентирует педагогический труд на личность учащегося как на субъект учебной деятельности. В связи с этим, необходимо более тщательно подходить к анализу индивидуальных особенностей школьников для построения эффективной учебной деятельности.

Фактически направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Подавление, или наоборот, выделение значимого мотива могут вызвать обострение тревоги у учащегося или же, напротив, обеспечить благоприятный эмоциональный фон. Также, существует мнение, что высокий уровень тревожности негативно влияет на учащихся, дезорганизуя их учебную деятельность. Соответственно, выявление закономерностей взаимовлияния различных типов мотивации и тревожности могут лечь в основу построения новых программ обучения и выделения в них специальных заданий, направленных на активизацию учебно-познавательной мотивации учащегося, как залога его гармоничного развития.

Несмотря на достаточную изученность мотивационной сферы, возрастной диагностики эмоций у учащихся старшей школы, подходы к проблеме корреляции их мотивационной сферы и тревожности до сих пор остаются мало изученными в психологии, а ведь это один из «рычагов» действенной деятельности учения.

Таким образом, **актуальность** настоящей работы заключается в необходимости учитывать не только влияние мотивационной сферы и эмоционального реагирования старшеклассника в процессе выполнения им учебной деятельности, но и взаимовлияния друг на друга уровня тревожности учащегося и различных типов мотивации.

**Цель исследования** – эмпирическое описание и психологический анализ взаимосвязи типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников.

**Объект исследования** ­– мотивационные и эмоциональные показатели учебной деятельности старшеклассников.

**Предмет исследования** – взаимосвязь типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников.

**Гипотеза исследования** – мы предполагаем, что существует взаимосвязь между различными типами мотивации и уровнем тревожности у старшеклассников.

Исходя из цели исследования, мы сформулировали следующие **задачи** для проверки гипотезы:

1. Провести теоретическое изучение проблемы мотивации и тревожности учащихся старшей школы.
2. Подобрать методики, позволяющие выявить уровень тревожности и определить преобладающие типы мотивации старшеклассников.
3. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи тревожности и типов мотивации старшеклассников.
4. Провести анализ и интерпретацию полученных эмпирических данных.

 **Методы исследования:** анализ научной литературы, метод тестирования, метод опроса, беседа, корреляционный анализ.

 **Структура работы:**

 Работа состоит из: введения, двух глав, заключения и библиографического списка, приложения. Во введении представлены актуальность проблемы, сформулирована цель данной работы и поставлены задачи. В первой главе представлен теоретический анализ использованных литературных источников. Вторая глава – описание методик и процедуры исследования, описание полученных результатов и их интерпретация. В заключении представлены выводы.

 **Практическое значение** данного исследования заключается в том, что полученные результаты эмпирического исследования и их анализ создают возможность в разработке практических рекомендаций для учителей с целью повышения эффективности учебной деятельности путем активизации мотивов учения и снижения тревожного состояния учащихся, рекомендаций для учащихся по осознанию своих ведущих мотивов, советов для родителей о повышении учебной мотивации их детей.

##

**Глава 1. Теоретические основы изучения мотивационных и эмоциональных показателей учебной деятельности** **и их взаимосвязи с тревожностью учащихся старших классов**

* 1. **Общая характеристика мотивации учебно-познавательной деятельности**

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Этой теме посвящено большое количество монографий как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Обилие литературы по проблеме мотивации сопровождается многообразием точек зрения на ее природу. Однако, все определения мотивации, так или иначе, сходны в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны – побуждение, навязанное извне, а с другой стороны – самопобуждение.

Профессор кафедры общей психологии МГУ В.К.Вилюнас дает следующее определение: «Мотивация – понятие для обозначения всей совокупности факторов, механизмов и процессов, обеспечивающих возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, т.е. направляющих поведение на удовлетворение потребностей» [8].

По-мнению В.Г. Асеева, понятие мотивации включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки, идеалы и т.д. Мотивация, как движущая сила человеческого поведения, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы [2].

В теории мотивации американского психолога Д. К. Макклелланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются и  формируются при его онтогенетическом развитии. Мотив здесь – «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения [20].

В теории мотивации американского психолога, основателя гуманистической психологии А. Маслоу, отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами [24].

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности.

Изучение мотивации позволяет ответить на три основных вопроса:

1. Что заставляет личность приступать к выполнению определенных действий? Какие потребности личности вызывают ее активность?

2. Почему человек проявляет настойчивость при попытках достичь цели? Каковы особенности настойчивой личности, умеющей упорно стремиться к цели? (Внутренние факторы мотивации)

3. Какие внешние условия побуждают мотивы личности и позволяют ей сохранять движение к определенной цели? (Внешние функции мотивации)

Одним из частных видов мотивации является мотивация учебной деятельности. Более подробно мы рассмотрим этот феномен в следующем разделе.

Мотивационную сферу учащихся исследовали многие выдающиеся отечественные психологи. Прежде всего, среди них хотелось бы назвать Л. И. Божович.

 Божович и ее сотрудниками под мотивом понимается внутренняя позиция личности. Он утверждал: «При этом под мотивом учения мы понимаем то, ради чего учится ребенок, что побуждает его учится» [3].

В своей монографии Л. И. Божович писала: «Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед каждым учителем, нет другой, более важной и в тоже время более сложной, чем задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе. Ведь очевидно, что без такой мотивации деятельность ученика в учебно-воспитательном процессе будет неэффективной» [3].

Исследуя отношения школьников к учению, Л. И. Божович установила, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. Ею сделан вывод о том, что проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения. Работы Божович и ее сотрудников имели большое значение для развития проблемы мотивации учения. Вместе с тем перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, а также о структурности мотивации. Помимо этого ею были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы, порожденные самой учебной деятельностью.

Интересными представляются и взгляды А. Н. Леонтьева на проблему учебной мотивации. По его мнению, мотивация сферы учения выполняет несколько функций: побуждает поведение, направляет и организует его, придает ему личностный смысл и значимость. Наличие этих функций мотивации показывает, что мотивация не только предшествует поведению, но и постоянно присутствует на всех его этапах. Единство этих трех функций обеспечивает регулирующую роль мотивации в поведении. Причем третья – «смыслообразующая» функция – специфически человеческая и имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет учебная деятельность для данного конкретного ребенка, зависят проявления и других функций: побуждающей и направляющей. А это, в свою очередь, означает, что и побудительная сила мотивов учения (выраженность, интенсивность, длительность, устойчивость, эмоциональная окраска), и их роль в реальной организации учебной деятельности зависят прежде всего от сформированности смыслообразующей функции мотивации учения. Именно эта функция (роль учения в жизни ребенка) должна быть главным объектом воспитания.

Леонтьев писал, что как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета [18].

Совершенствование системы обучения, стимулируемое социальным заказом общества, постоянно усложняет и требования к психологическому развитию выпускников школы. Сегодня уже не достаточно овладеть суммой знаний, важное значение придается задаче научить школьников учиться, а психологически это означает – научить их хотеть учиться.

Поэтому учителю надо поставить перед собой задачу – какие именно характеристики мотивации следует формировать для возникновения нового – сознательного и целенаправленного отношения ученика к внутренним сторонам учения как общественно значимой деятельности, к содержанию своего учебного труда.

Итак, рассмотрим строение мотивационной сферы учения у школьников, т. е. того, что определяет, побуждает учебную активность ребенка.

Всякая деятельность начинается с *потребностей*. Потребность – это направленность активности ребенка, психическое состояние, создающее предпосылку деятельности. Одна и та же потребность может быть удовлетворена разными способами. Предмет ее удовлетворения определяется только тогда, когда человек начинает действовать. Но без потребности не пробуждается активность ребенка, у него не возникают мотивы, он не готов к постановке целей.

Всякому ребенку свойственна потребность в новых впечатлениях, переходящая в ненасыщаемую познавательную потребность. На нее учитель должен прежде всего опереться, актуализировать ее, сделать более четкой, осознанной у большинства учащихся. Необходимо и обеспечить переход от потребностей к деятельности. В одних случаях познавательная потребность может удовлетворяться уже получением хороших отметок, в других – при правильно организованной учебной деятельности – организацией школьника на внутреннее содержание учебной деятельности, способы выполняемых действий. В процессе учебной деятельности появляются и социальные установки учения – потребность включения в общественно значимую практику, отдачи обществу, другому человеку, потребность самосовершенствования и т. д.

Другой важный аспект мотивационной сферы – *мотив*, т. е. направленность активности на предмет, внутреннее психическое состояние человека, прямо связанное с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность. В обучении мотивом является направленность учащихся на отдельные стороны учебного процесса. Фактически сюда входит направленность ученика и на овладение знаниями, и на получение хорошей отметки, и на похвалу родителей, и на установление желаемых отношений со сверстниками. Иными словами, учебное поведение побуждается всегда несколькими мотивами. При выборе методики, с помощью которой мы диагностировали мотивационную сферу старшеклассников, мы постарались учесть это мнение. И подобрали опросник, который позволяет определить преобладающие типы мотивов в учебной деятельности.

В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Особенность мотива как одной из сторон мотивационной сферы состоит в том, что он прямо связан со смыслом, личностной значимостью этой деятельности: если изменяется мотив, ради которого школьник учится, то это принципиально перестраивает и смысл всей его учебной деятельности, и наоборот.

Но возникновение мотивов учения – недостаточное условие для эффективной учебной деятельности, если у школьника не сформировано умение ставить самостоятельные цели в учебной работе. *Цель* – это направленность активности на промежуточный результат, представляющий этап достижения предмета потребности. Для того чтобы реализовать учебный мотив, например, овладеть приемами самообразования, надо поставить и выполнить много промежуточных целей в учебном труде: научиться видеть отдельные результаты своей учебной деятельности, подчинить им этапы сегодняшней учебной работы, поставить цели выполнения учебных действий, цели их самопроверки и т. д. Кроме того надо чтобы учащиеся учились осознавать цели своих действий и соотносить их с мотивами учебной деятельности, в которую эти действия включены; учебная цель может оставаться одной и той же (например, овладение приемами самообразования), а смысл учебной деятельности будет меняться в зависимости от ее мотива (стать всесторонне развитым человеком, поступать в вуз и т. д.).

Существует еще одна сторона мотивационной сферы учебной деятельности, о которой часто говорят в школе, – *интерес* к учению. Он тесно связан с уровнем сформированности учебной деятельности и в этом плане есть выражение и проявление состояния других сторон мотивационной сферы – мотивов и целей. В качестве основной черты интереса называют эмоциональную окрашенность, связь с эмоциональными переживаниями ребенка. Конечно, эта особенность важна, но не она все таки является главной. По-видимому, связь интереса с положительными эмоциями имеет значение на первых порах возникновения любознательности ученика (в новой теме, в новом учебном предмете), но для поддержания устойчивости интереса необходима сформированность учебной деятельности, а также связанные с ней способности к самостоятельной постановке учебных целей и их разрешению.

Мы остановились на особенностях нескольких видов побуждений – потребностей, мотивов, целей, интересов. Главная же направленность мотивационной сферы – мотивы.

К видам мотивов можно отнести познавательные и социальные мотивы. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах. И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

Познавательные мотивы могут иметь такие уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (долг, ответственность, понимание значимости учения), узкие социальные или позиционные (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Различные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску разных способов решения, в вопросах к учителю о сравнении разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю по поводу рациональной организации учебного труда.

Социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником долга и ответственности; узкие социальные – в стремлении к контактам со сверстниками и получении их оценок, в помощи товарищам, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества — стремление к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления.

А.Н. Леонтьев различает мотивы понимаемые и мотивы реально действующие*.* Учащийся понимает, что надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной дея­тельностью. Понимаемые мотивы в ряде случаев становятся мотивами реально действующими. Реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и в формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к повышенной или пониженной трудности [18].

Мотивы могут осознаваться и не осознаваться учащимися*.* Актуально, т. е. в момент деятельности, они, как правило, не осознаются. Но даже в том случае, когда они не осознаются, они отража­ются в определенной эмоции, т. е. учащийся может не осозна­вать мотив, который его побуждает, но он может хотеть или не хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности. На наш взгляд именно в этой точке и соприкасаются две составляющие нашего исследования: мотивационная и эмоциональная сферы. Подавление или наоборот, выделение значимого мотива, могут вызвать обострение тревоги у учащихся или же, напротив, обеспечить благоприятный эмоциональный фон.

Нам кажется, необходимо учить учеников осознавать свои ведущие мотивы и рассказывать о них. Это поможет не только выстроить мотивы по степени значимости, но и научить детей регулировать свое эмоциональное состояние.

Мотивы, даже самые положительные и разнообразные, создают лишь потенциальную возможность развития ученика, поскольку реализации мотивов зависит от процессов целеполагания, т.е. умений школьников ставить цели и достигать их в обучении.

Видами целей в учении могут быть конечные цели (например, получить правильный результат решения) и промежуточные (например, различить способ работы и результат, найти несколько способов решения и др.). Уровни целей связаны с уровнями мотивов: широкие познавательные, учебно-познавательные цели, цели самообразования и социальные цели. Проявления целей: доведение работы до конца или постоянное ее откладывание, стремление к завершенности учебных действий или их незавершенность, преодоление препятствий или срыв работы при их возникновении, отсутствие отвлечений или постоянная отвлекаемость.

Как правило, психологи выделяют пять уровней учебной мотивации:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

2. Хорошая школьная мотивация. (Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравиться ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4. Низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

5. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно - психические нарушения.

Учителям следует учитывать, что существует много различных причин снижения мотивации учения. Перечислим некоторые. Причинами снижения мотивации, зависящими от учителя, являются неправильный отбор содержания учебного материала, вызывающего перегрузку или недогрузку учащихся; невладение учителем современными методами обучения и их оптимальным сочетанием, неумение строить отношения с учащимися и организовывать взаимодействия школьников друг с другом; особенности личности учителя. Наблюдение за работой учителей показывает, что они далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того не осознавая, исходят из того, что раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все то, что рекомендует учитель. Встречаются и такие учителя, которые, прежде всего, опираются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся движет, прежде всего, желание, избежать разного рода неприятностей: наказания со стороны учителя или родителей, плохой оценки и т.д.

Причинами снижения мотивации, зависящими от ученика, являются низкий уровень знаний; несформированность учебной деятельности, и, прежде всего, приёмов самостоятельного приобретения знаний; реже – несложившиеся отношения с классом; задержки развития, аномальное развитие. На уровень интереса учащихся к учебному предмету влияет положение той или иной науки в обществе, её престижность, а также разработанность методик её преподавания, состояние школьных учебников.

* 1. **Специфика учебной мотивации старшеклассников**

В этом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление ученика к самостоятельным формам учебной работы, укрепляется интерес к методам научного мышления.

Наиболее зримо совершенствуются социальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

К концу возраста может наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание старшеклассниками соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознанная система, иерархия мотивов. Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Учащемуся доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Ребенок овладевает умением ставить гибкие цели, закладывается умение ставить перспективные цели, связанные с приближающимся этапом социального и профессионального самоопределения.

Однако мотивационная сфера в этом возрасте продолжает оставаться неустойчивой, прослеживается ее тесная взаимосвязь с миром эмоций. Старшеклассник так же, как и подросток, подвержен влиянию извне, настроение его переменчиво и часто зависит от внешних факторов.

Эмоции вообще тесно связаны с мотивами учащихся и выражают возможность реализации учащимися поставленных ими целей. Виды эмоций: положительные (радость, удовлетворенность, уверенность, гордость) и отрицательные (страх, обида, досада, скука, унижение). Проявление эмоций в учении: общее поведение, особенности речи, мимика, пантомимика, моторика.

Сочетание отрицательных эмоций может привести к формированию устойчивого чувства тревожности.

Тревожность, в принципе, неизбежно сопутствует процессу обучения, а потому в следующем разделе мы позволим себе остановиться на этом не простом психологическом феномене подробнее.

* 1. **Сущность понятия тревожности в современной психологии**

Проблема тревожности интересует психологов не меньше, чем проблема мотивации. А потому в психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику, учитывая переходное состояние и динамику. В отечественной психологической литературе это различие зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность». Последний термин, кроме того, используется и для обозначения явления в целом.

По определению Р.С. Немова, «тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу специфических социальных ситуациях» [27].

Е.Савина, доцент кафедры психологии Орловского государственного педагогического университета, считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих [35].

По определению С.С. Степанова – «тревожность – переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [16].

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Как указывает А.М. Прихожан, проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают всего тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [30].

Ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуативная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

На психологическом уровне тревожность ощущается как: напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность, чувство неопределенности, бессилия, незащищенности, грозящей неудачи, одиночество, невозможность принять решение.

На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в: усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Проблему происхождения тревожности мы находим в разработанном Л.И. Божович представлении о том, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития. Как известно, Л.И. Божович рассматривала этот вопрос на примере образований, обеспечивающих сознательное управление своим поведением, а также планировала использовать его применительно к изучению высших чувств. Кроме того, подобным же образом она рассматривает и качества личности как систему, включающую устойчивый мотив и закрепленные, привычные формы его реализации в поведении и деятельности. Тревожность, как личностное образование, проходит тот же путь развития. Можно полагать, что наличие конфликта в сфере «Я» ведет к неудовлетворению потребностей, напряженность, разнонаправленность которых и порождает состояние тревоги. В дальнейшем происходит ее закрепление, и она, становясь самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития. Обладая достаточной побудительной силой, тревожность начинает выполнять функции мотивации общения, побуждения к успеху и т. п., т. е. занимает место ведущих личностных образований [4].

Тревожность, как сигнал об опасности, привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Поэтому нормальный (оптимальный) уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога). Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Чрезмерно высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. Личности, относящиеся к категории высокотревожных, склонны видеть в широком диапазоне ситуаций угрозу для их самооценки и жизнедеятельности. На такие ситуации они реагируют выраженным состоянием напряженности. В русле изучения проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явления, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Рядом исследователей выделяется устойчивая тревожность в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, школьная и др. – ее принято обозначать как специфическую, частную) и общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей тревожности.

Л.И. Божович выделяет адекватную и неадекватную тревожность. Согласно этой точке зрения, критерием подлинной тревожности выступала ее неадекватность реальной успешности, реальному положению индивида в той или иной области. Только в таком случае она рассматривалась как проявление общеличностной тревожности, «зафиксировавшейся» на определенной сфере [4].

Ф.Б. Березин отметил, что состояние тревоги (тревожности) – это эмоциональное состояние, ряд эмоциональных состояний, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания, и выделил шесть уровней состояния тревоги [5].

1. Первый уровень – наименьшая интенсивность тревоги. Выражается в переживаниях напряженности, настороженности, дискомфорта. Это ощущение не несет признака угрозы, а служит сигналом скорого наступления более выраженных проявлений тревоги. Данный уровень тревоги имеет наибольшее адаптивное значение.
2. На втором уровне ощущение внутренней напряженности сменяют гиперостезические реакции или же они присоединяются к нему. Ранее нейтральные стимулы приобретают значимость, а при усилении – отрицательную эмоциональную окраску.
3. Третий уровень – собственно тревога. Проявляется в переживании неопределенной угрозы, чувства неясной опасности.
4. Четвертый уровень – страх. Возникает при нарастании тревоги и проявляется в опредмечивании, конкретизации неопределенной опасности. При этом объект, с которым связывается страх, не обязательно отражает реальную причину тревоги, действительную угрозу.
5. Пятый уровень – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, которая возникает в результате постепенного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с содержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание может вызвать неопределенная, но очень сильная тревога.
6. Наиболее важный уровень – тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске помощи. Дезорганизация поведения и деятельности вызывается тревогой, достигает при этом своего максимума.

А.М. Прихожан выделяет две основных категории тревожности: 1) открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; 2) скрытая – в резкой степени неосознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения [28].

Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности. Выделим три формы открытой тревожности:

1. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность – сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней индивид не может.
2. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой человек самостоятельно вырабатывает достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью.

Важной характеристикой обеих форм является то, что тревожность оценивается людьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавиться.

1. Культивируемая тревожность – тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиться немалого. Культивируемая тревожность выступает в нескольких вариантах. Во-первых, она может признаваться индивидом как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. Во-вторых, она может выступать как некая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоды» от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. В некоторых случаях у одного испытуемого встречались одновременно два или даже все три варианта.

Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм – «неадекватное спокойствие». В этих случаях индивид, скрывая тревогу как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает сильные и негибкие способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У таких людей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Эта форма очень не стойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности. Обращает на себя внимание то, что у некоторых людей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» чередуются. Создается впечатление, что «неадекватное спокойствие» в этом случае выступает как некоторый временный «отдых» от тревог, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер.

Хотелось бы отметить, что большинство людей, и взрослых и детей, склонны рассматривать тревожность как нечто «плохое», «неправильное», то, чего следует избегать, ну, или по крайней мере, скрывать. С этим, на наш взгляд, связана сложность диагностики этой сферы. Мы обращали внимание в ходе нашей работы на тот факт, что именно подростки и старшеклассники часто демонстрируют «неадекватное спокойствие», изображают уверенность, игнорируя тревожащие ситуации. Хотя на самом деле уровень их личностной (или ситуативной тревожности) значительно выше, чем показывают результаты методик.

Вторая форма скрытой тревожности – «уход из ситуации» – встречается достаточно редко.

* 1. **Особенности тревожности учащихся старшей школы**

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей, вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики» тревожности являются отражением наиболее значимых социальных потребностей.

Несмотря на то, что большинство старшеклассников (15 – 17 лет) миновало основные кризисные вершины подростничества, все-таки прослеживается гораздо больше сходства между этими возрастами, чем различий. Прежде всего, это сходство касается эмоциональной жизни. К тому же, по мнению современных психологов, среди которых не только западные, но и отечественные специалисты, границы подросткового возраста расплывчаты и могут быть продлены до 17 – 19 лет. А потому, в этой части работы мы позволим рассматривать такие проявления тревожности, которые, на наш взгляд, являются общими для учащихся – и подростков, и старшеклассников.

По мнению Прихожан, тревожность имеет ярко выраженную подростковую и юношескую специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты [31].

Уже с предподросткового возраста тревожность все более опосредуется особенностями «Я-концепции», носящей противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлении к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе с другой. Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении, регуляции, компенсации или способов защиты и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу. Именно на этой основе базируется тревожность в подростковом и юношеском возрастах.

Таким образом, в этот не простой период тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», в отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности в дальнейшем. Причем на каждом этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период.

Тревожность, как личностное образование, может выполнять в поведении и развитии личности подростков и юношей мотивирующую функцию, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования.

* 1. **Влияние тревожности на результаты деятельности учащихся**

Тревожность влияет на успешность деятельности. Как установлено, тревожность способствует деятельности в достаточно простых для индивида ситуациях и мешает – в сложных, при этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека.

Как показали исследования, в этом возрасте переживание состояния тревоги имеет свои особенности. Устойчивая личностная тревожность возникает у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. Этот вид тревожности выступает как реакция на угрозу чего-то несуществующего, не имеющего ни названия, ни четкого образа, но грозящего человеку потерей себя, утратой своего «Я». Такая тревога обусловлена юношеским внутренним конфликтом между двумя противоречащими друг другу стремлениями, когда что-то важное для него одновременно отталкивает и притягивает. Тревожный подросток становится социально дезадаптированным и поэтому он уходит в свой внутренний мир. Он становится хамелеоном по принципу: «Я (как и внутренний мир) как все». Он может стать и агрессивным, потому что агрессивность снимает тревогу. В поведении проявляется повышенная грубость, ершистость и т. д. При усилении тревоги у человека появляется ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы, невозможности избежать опасности. Наиболее высокий уровень тревоги – тревожно-боязливое возбуждение, которое выражается в потребности двигательной разрядки, паническом поиске выхода и ожидании помощи. Если подросток не получает этой помощи, то дезорганизация поведения и деятельности достигает своего максимума. Подобная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием в наиболее значимых сферах деятельности и общения. Либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, неадекватного развития самооценки и т. п. Подобную тревожность часто испытывают и подростки, и ребята из старших классов, которые учатся хорошо и даже на «отлично», ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У них отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. При таком конфликте дети вынуждены стремиться к тому, чтобы добиться успеха во всех сферах, но он мешает им правильно оценить успехи, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении. Отмечается перегрузка и перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, а также повышенной утомляемости.

Внимание психолога привлекают и дети, характеризующиеся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Подросток как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется вследствие неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности.

Психодиагностические исследования детей этого возраста показали, что повышенная тревожность учащихся общеобразовательных классов вызывает переутомление, т. е. временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Энергия расходуется не на учебную деятельность, а на подавление тревожности, вследствие чего истощаются внутренние ресурсы индивида, и если проблема не решается, то это может привести к развитию невротического состояния.

Таким образом, несмотря на то, что в теоретическом плане проблема тревожности изучена хорошо, на практике мы продолжаем наблюдать, как тревога дезорганизует многих учащихся старшей школы, мешает им учиться в полную силу, добиваться успехов.

К тому же влияние тревожности на отдельные структуры личности (такие, как мотивация) по-прежнему исследованы недостаточно.

Между тем наличие взаимосвязи между уровнем тревожности и мотивацией деятельности, в том числе и учебной, очевидно. Как отмечает Ф.Е. Василюк, поведение повышенно тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.
3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.
4. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.
5. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

Деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

По мнению Ф.Е. Василюка, высокий уровень тревожности создаёт угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию предневротических состояний, что негативным образом влияет на результаты деятельности. Отмечается корреляция тревожности со свойствами личности, от которых зависит учебная успеваемость.

Однако, по нашему наблюдению, влияние тревожности на мотивационную сферу не является такой уж односторонней, однозначной, линейной. Мы считаем, что корректнее было бы сказать о взаимовлиянии, взаимосвязи таких серьезных структур личности, как мотивационная сфера и тревожность.

 Будучи на практике в школе, мы не раз наблюдали, что наличие устойчивой мотивации в определенных сферах может как снижать, так и повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственную успешность учебной деятельности, либо – падение ее продуктивности. А обнаружение нами научных исследований среди учащихся младшей школы и, наоборот, отсутствие таковых среди подростков и старшеклассников, подтолкнуло нас к идее провести таковое.

**Выводы по I главе**

Анализ литературных источников показал, что проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Все определения мотивации, так или иначе, сходны в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны – побуждение, навязанное извне, а с другой стороны – самопобуждение.

Одним из основных видов мотивации является мотивация учебной деятельности. Направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Их наличие в определенных сферах учебной деятельности может, как снижать, так и повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственно успешность учебной деятельности, либо – падение ее продуктивности. Мотивационная сфера старшеклассников неустойчива и тесно взаимосвязана с миром эмоций.

Проблема тревожности в научной литературе также достаточно актуальна, где можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Тревожность, как сигнал об опасности, привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым достичь наилучшего результата. Однако чрезмерно высокий уровень тревожности рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности, которая мешает учащимся получатьзнания в полную силу, добиваться успехов.

К тому же влияние тревожности на отдельные структуры личности (такие, как мотивация) по-прежнему исследованы недостаточно.

Таким образом, в соответствие с этим, мы попытаемся провести эмпирическое исследованиевзаимосвязи типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников

**Глава 2. Эмпирическое исследование** **взаимосвязи типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников**

**2.1. Методическое обеспечение и организация исследования**

Исследование проводилось в МОУ средней общеобразовательной школе №5 п. Новоселово Красноярского края. В исследовании принимали участие 40 человек: 24 учащихся 9-х классов и 16 учащихся 10-х классов.

В исследовании решались следующие задачи:

1. Подбор методик эмпирического исследования для выявления уровня тревожности и типа учебно-познавательной мотивации учащихся старшей школы;
2. Проведение эмпирического исследования тревожности и учебной мотивации учащихся;
3. Проведение анализа полученных результатов.
4. Проведение беседы с учащимися и учителями школы, с целью подтверждения результатов исследования.
5. Интерпретация полученных данных.

Для определения уровня тревожности и типа школьной мотивации учащихся в работе были использованы следующие методики:

1. Тест школьной тревожности Филлипса;
2. Шкала тревожности Рогова Е. И.;
3. Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников Е. Лепешовой; с дальнейшим корреляционным анализом по критерию Спирмена.
4. Метод психологической беседы.

С помощью теста Филлипса (см. Приложение 1) изучался уровень и характер тревожности, связанный со школой у старшеклассников. Учащимся предлагалось ответить однозначно «да» или «нет» на 58 вопросов.

 При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделенных в тесте. Уровень тревожности определяется так же, как и в первом случае.

 Анализируется общее эмоциональное внутреннее состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

 Факторы тревожности, выделенные в тесте:

1. Общая тревожность в школе.
2. Переживание социального стресса.
3. Фрустрация потребности в достижении успеха.
4. Страх самовыражения.
5. Страх ситуации проверки знаний.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Также уровень тревожности изучался с помощью методики «Шкала тревожности» Рогова Е.И. (см. Приложение 2), разработанной по принципу «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Кондаша. Каждому школьнику предлагался бланк методики, содержащей 30 различных ситуаций. Испытуемым предлагалось оценить каждую ситуацию от 0 до 4 баллов, исходя из следующих значений:

0 – если ситуация совершенно не кажется неприятной;

1 – если ситуация немного волнует, беспокоит;

2 – если ситуация достаточно неприятна и вызывает такое беспокойство, что хотелось бы ее избежать;

3 – если ситуация очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх;

4 – если ситуация крайне неприятна, вызывает очень сильное беспокойство, не может быть пережита испытуемым.
 Методика включает ситуации трех типов:
1. ситуации, связанные со школой, общением с учителями;

2. ситуации, актуализирующие представление о себе;

3. ситуации общения.

 Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная.

 Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале — как общий уровень тревожности. Затем полученные результаты сравниваются со стандартными показателями уровня тревожности в различных половозрастных группах и выявляются уровни тревожности каждого ребенка: нормальный, повышенный, высокий.

 Тест, разработанный Е. Лепешовой, психологом Кемеровской гимназии (см. Приложение 3), направлен на диагностику типа школьной мотивации у старшеклассников. Данная методика является сравнительно новой, экспериментальной, но, по нашему мнению, она представляет схему эффективной методики, дающей достоверные результаты в выявлении преобладающего типа мотивации учащихся, поэтому решено было использовать именно этот тест.

 Методика содержит 39 различных утверждений. Учащимся предлагалось с каждым из утверждений либо согласиться, либо нет. В бланке для ответов под номером каждого утверждения необходимо было поставить «+» или «­–­» соответственно. Каждое из утверждений методики входит в одну из 16 шкал. При подсчете результатов за каждый положительный ответ начисляется по одному баллу, за каждый отрицательный – 0 баллов. Подсчитывается сумма баллов по каждой из шкал. Каждая шкала представляет собой определенный тип мотивации. Если в сумме получилось 2-3 балла, значит этот тип мотивации является значимым для учащегося; 1 балл – малозначимым; 0 баллов – не значимый тип мотивации.

Типы мотивации, выделенные в тесте:

1. Престижность учебы в классе.
2. Престижность учебы в семье.
3. Познавательный интерес.
4. Мотивация достижения.
5. Мотив социального одобрения одноклассниками.
6. Мотив социального одобрения педагогами.
7. Мотив социального одобрения родителями.
8. Боязнь наказания со стороны школы.
9. Боязнь наказания со стороны семьи.
10. Осознание социальной необходимости.
11. Мотив общения.
12. Внеучебная школьная мотивация.
13. Мотив самореализации.
14. Влияние одноклассников.
15. Влияние семьи.
16. Влияние школы.

 Для определения взаимосвязи уровней тревожности и типов мотивации был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена с помощью программы STATISTICA (v6.0), предназначенной для статистического анализа.

 В дальнейшем, были проведены анализ и интерпретация полученных данных при корреляционном анализе. Для подтверждения полученных данных была дополнительно проведена беседа с учениками и педагогами школы. Беседа — метод получения информации на основе вербальной коммуникации; относится к методам опроса. Предусматривает выявление интересующих исследователя связей на базе данных эмпирических, полученных в живом двустороннем общений с испытуемым. Как правило, служит вспомогательным методом. Беседа применяется на разных стадиях исследования и для первичной ориентировки, и, как в нашем случае, для уточнения выводов, полученных иными методами.

 Мы использовали частично стандартизированную беседу. Вопросы формулировались нами заранее и касались только выявленной взаимосвязи между определенным видом мотивации и уровнем тревожности. Вопросы звучали следующим образом:

1. По твоему мнению, влияет обстановка в классе на процесс учебы? Обоснуй свой ответ.
2. Как вы считаете, влияет ли похвала и поддержка со стороны учителя на продуктивность учащегося и его эмоциональный фон? Почему?
3. По твоему мнению, что важнее – учиться хорошо или принимать активное участие в жизни школы? Почему ты так считаешь?
4. Как ты думаешь, учителя бы тебя хвалили и поддерживали больше, если бы ты и учился на «отлично», и принимал активное участие в жизни школы?

## Анализ результатов эмпирического исследования

Исследование осуществлялось поэтапно:

– изучение тревожности учащихся;

– изучение преобладающих типов мотивации учащихся;

– проведение корреляционного анализа;

– проведение беседы с учащимися и учителями школы, с целью подтверждения результатов исследования.

Изучение тревожности старшеклассников проводилось с помощью теста школьной тревожности Филлипса. Результаты отображены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Результаты изучения тревожности старшеклассников с помощью теста школьной тревожности Филипса**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Испытуемый | Уровни мотивации |
| Школьная тревожность | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | Общая тревожность |
| 1 | Юлия З. | п | п | п | в | в | в | в | н | п |
| 2 | Наталья О. | н | н | н | н | п | п | н | н | н |
| 3 | Полина П. | н | н | н | н | н | н | н | н | н |
| 4 | Яна М. | н | н | н | п | н | н | н | н | н |
| 5 | Елена Ч. | п | н | н | н | п | н | н | п | н |
| 6 | Настя Н. | н | н | н | п | н | п | н | н | н |
| 7 | Вера И. | н | н | н | н | п | н | в | н | н |
| 8 | Кристина С. | н | н | н | п | п | н | н | н | н |
| 9 | Настя Л. | н | н | н | н | п | в | н | п | н |
| 10 | Роман К. | н | н | н | н | п | н | н | п | н |
| 11 | Саша Т. | н | н | н | н | н | п | н | н | н |
| 12 | Рома Ж. | н | п | н | н | п | н | н | н | н |
| 13 | Настя Ф. | п | н | н | п | п | п | н | п | н |
| 14 | Андрей П. | н | н | н | н | н | н | н | н | н |
| 15 | Ира И. | п | н | н | п | п | н | н | п | н |
| 16 | Сергей П. | н | п | н | п | п | в | н | п | н |
| 17 | Луиза Г. | н | н | н | п | п | н | п | п | н |
| 18 | Коля Н. | н | н | н | н | п | н | н | н | н |
| 19 | Лера М. | п | п | п | п | п | в | н | в | п |
| 20 | Паша П. | н | н | н | н | н | н | н | н | н |
| 21 | Маша М. | п | н | н | п | н | п | н | п | н |
| 22 | Марина К. | н | н | н | п | п | в | н | п | н |
| 23 | Вика З. | н | н | н | п | н | н | п | н | н |
| 24 | Ксюша Г. | н | н | н | п | н | н | н | н | н |
| 25 | Лена Т. | п | п | п | в | п | п | н | н | п |
| 26 | Света Д. | н | п | н | н | п | н | п | н | н |
| 27 | Ксюша М. | п | н | н | п | п | н | п | н | н |
| 28 | Настя Ц. | н | п | н | н | п | п | н | п | н |
| 29 | Олеся Г. | н | н | н | н | н | н | н | н | н |
| 30 | Марина Ф. | н | п | н | п | п | п | п | н | п |
| 31 | Коля Ч. | н | п | п | н | н | в | н | п | н |
| 32 | Мария К. | н | н | н | н | в | п | н | п | н |
| 33 | Марина К. | н | п | н | п | н | н | н | п | н |
| 34 | Иван Д. | н | н | п | п | н | п | н | н | н |
| 35 | Андрей Ф.  | н | н | п | п | п | в | н | п | н |
| 36 | Костя Л. | н | н | н | н | н | п | н | н | н |
| 37 | Рома А. | в | п | п | п | в | в | п | в | п |
| 38 | Настя Т. | н | н | н | п | н | н | н | н | н |
| 39 | Данил С. | п | н | н | п | н | п | н | п | н |
| 40 | Таня Р. | н | н | н | п | п | н | п | п | н |

Условные обозначения, использованные в таблице:

в – высокий уровень тревожности;

п – повышенный уровень тревожности;

н – нормальный уровень тревожности.

Таким образом, очевидно, что у большей части испытуемых нормальный уровень общей тревожности (35 человек), что составило 87,5% от всего числа респондентов. Такой уровень тревоги считается оптимальным, так как он рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к деятельности. Поэтому такой уровень является наилучшим для всех людей.

 У остальных 5 человек (соответственно 12,5%) повышенный уровень общей тревожности. Это может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности учащихся к тем или иным социальным ситуациям.

Высокий уровень общий тревожности не был обнаружен ни у одного участника эксперимента. Полученные показатели также отражены на рисунке 1.

Используя данную методику, мы смотрели не только общий показатель тревожности, а рассматривали каждый параметр в отдельности, поэтому каждый параметр был для нас информативным.

**Школьная тревожность (Рис. 2)** . У 75% испытуемых (30 человек) был выявлен нормальный уровень школьной тревожности. Это говорит о том, что у каждого учащегося этой группы общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами его включения в жизнь школы является удовлетворительным.

22,5% учащихся (9 человек) имеют повышенный уровень школьной тревожности. Это означает, что в отдельных ситуациях, происходящих в школе, ребенок может чувствовать эмоциональный дискомфорт.

И только один человек (2,5%) имеет высокий уровень тревожности, связанный со школьной жизнью. Это означает, что данный учащийся часто испытывает страх и тревогу, находясь в школе.

**Переживание социального стресса (Рис. 3)**. 29 человек, что соответствует 72,5% от общего числа испытуемых, показали нормальный уровень тревожности. Учащиеся этой группы имеют удовлетворительное эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются его социальные контакты, прежде всего со сверстниками.

 У 11 человек (соответственно 27,5%) был выявлен повышенный уровень тревожности. Эти учащиеся могут беспокойство в ситуациях коммуникации.

По этому параметру не было обнаружено высокого уровня тревожности ни у одного участника эксперимента.

**Фрустрация потребности в достижении успеха (Рис. 4)**. 82,5% испытуемых (33 человека) имеют нормальный уровень тревожности по данному параметру. Это означает, что у каждого учащегося данной группы благоприятный психический фон, позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе.

17,5% (7 человек) – повышенный уровень тревожности. Эти учащиеся могут испытывать трудности в достижении успеха, так как у них имеет место быть неблагоприятный психический фон, мешающий добиться высоких результатов.

Высокий уровень тревожности не был выявлен по данному параметру ни у одного из учащихся.

**Страх самовыражения (Рис 5)**. По данному параметру 42,5% испытуемых (17 человек) имеют нормальный уровень тревожности. Эти учащиеся не испытывают в ситуациях самораскрытия, предъявлении себя другим дискомфорта, наоборот, они могут получать от этого удовольствие.

Больше половины учащихся, а именно 52,5% (21 человек) имеют повышенный уровень тревожности по данному параметру. В тех ситуациях, где нужно заявить о себе, эти учащиеся испытывают эмоциональный дискомфорт.

 И 5% испытуемых (2 человека) имеют высокий уровень тревожности. Эти люди испытывают сильные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью демонстрации своих возможностей.

**Страх ситуации проверки знаний (Рис. 6)**. У 40% учащихся (16 человек) был выявлен по данному показателю нормальный уровень тревожности. Эти ученики не испытывают страха и тревоги при проверке их знаний и достижений.

52,5% испытуемых (21 человек) имеет повышенную тревожность при проверке знаний, то есть они испытывают беспокойство.

3 человека, что составило 7,5% от общего числа респондентов, показали высокий уровень тревожности. У этих учащихся негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

**Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (Рис. 7)**. По данному фактору нормальный уровень тревожности был выявлен у половины учащихся – у 50% (20 человек). Это значит, что у каждого ученика данной категории не возникает беспокойство, если он не оправдал надежд окружающих.

У 30% испытуемых (12 человек) был обнаружен повышенный уровень тревожности. У данных людей появляется эмоциональный дискомфорт, если окружающие осуждают его поступки, они испытывают беспокойство по поводу оценок, даваемых окружающими.

20% респондентов (8 человек) имеют высокий уровень тревожности по данному параметру. Эти учащиеся ориентируются на других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, испытывают по этому поводу существенную тревогу.

**Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (Рис. 8).**  У большей части учащихся выявлен нормальный уровень тревожности по данному параметру (31 человек), что составило 77,5% от общего числа респондентов. У этих детей высокая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера.

У 17,5% (7 человек) был выявлен повышенный уровень тревожности. У детей данной категории ниже приспособляемость к стрессовым ситуациям, чем у детей с нормальным уровнем тревожности по этому параметру.

 5% (2 человека) от общего числа респондентов имеют высокий уровень тревожности по данному показателю. У этих учащихся низкая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера и высокая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

**Проблемы и страхи в отношениях с учителями (Рис. 9).** У большей части учащихся по этому параметру был выявлен нормальный уровень тревожности (55% - 22 человека). У учеников данной категории нет проблем в отношениях с учителями, они общаются легко и непринужденно.

У 40% испытуемых (16 человек) выявлен повышенный уровень тревожности. Эти учащиеся могут испытывать некоторые трудности в отношениях с учителями.

5% респондентов (2 человека) имеют высокий уровень тревожности по данному параметру. У учеников этой категорий негативный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Для подтверждения результатов диагностики мы использовали еще одну методику – тест «Школьной тревожности» Рогова Е.И.

Нужно отметить, что в результатах методик обнаружились некоторые разночтения. По результатам методики Рогова количество тревожных детей несколько выше. Однако это не смутило нас. Известно, что эмоциональное состояние подростков изменчиво. Это связано с противоречивостью и нестабильностью возраста.

Результаты диагностики представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

**Результаты изучения тревожности старшеклассников с помощью методики «Шкала тревожности» Рогова Е.И.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Испытуемые | Уровни тревожности |
| Школьная | Самооценочная | Межличностная | Общая |
| 1 | Юлия З. | высокий | нормальный | повышенный | повышенный |
| 2 | Наталья О. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 3 | Полина П. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 4 | Яна М. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 5 | Елена Ч. | высокий | нормальный | высокий | повышенный |
| 6 | Настя Н. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 7 | Вера И. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 8 | Кристина С. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 9 | Настя Л. | высокий | нормальный | нормальный | повышенный |
| 10 | Роман К. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 11 | Саша Т. | высокий  | высокий | повышенный | высокий |
|  12 | Рома Ж. | высокий  | повышенный | нормальный | повышенный |
| 13 | Настя Ф. | высокий | высокий | высокий | высокий |
| 14 | Андрей П. | повышенный | нормальный | повышенный | повышенный |
| 15 | Ира И. | высокий | нормальный | нормальный | нормальн |
| 16 | Сергей П. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 17 | Луиза Г. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 18 | Коля Н. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальн |
| 19 | Лера М. | высокий | повышенный | повышенный | высокий |
| 20 | Паша П. | повышенный | нормальный | повышенный | повышенный |
| 21 | Маша М. | высокий | повышенный | повышенный | повышенный |
| 22 | Марина К. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 23 | Вика З. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 24 | Ксюша Г. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 25 | Лена Т. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 26 | Света Д. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 27 | Ксюша М. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 28 | Настя Ц. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 29 | Олеся Г. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 30 | Марина Ф. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 31 | Коля Ч. | повышенный | высокий | высокий | высокий |
| 32 | Мария К. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 33 | Марина К. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 34 | Иван Д. | нормальный | нормальный | повышенный | нормальный |
| 35 | Андрей Ф. | нормальный | нормальный | повышенный | нормальный |
| 36 | Костя Л. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 37 | Рома А. | высокий | высокий | нормальный | высокий |
| 38 | Настя Т. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 39 | Данил С. | нормальный | нормальный | нормальный | нормальный |
| 40 | Таня Р. | повышенный | нормальный | нормальный | нормальный |

Исследование при помощи методики «Шкала тревожности» показало следующие результаты: 70% учащихся (28 человек) имеют нормальный уровень общей тревожности; 17,5% респондентов (7 человек) имеют повышенный уровень общей тревожности; 12,5% (5 человек) имеют высокий уровень тревожности. Эти показатели также отображены на рисунке 10.

Данная методика, как и предыдущая, имеет несколько параметров:

**Школьная тревожность (Рис. 11)**. По данному параметру было выявлено 50%, что составляет 20 человек, с нормальным уровнем тревожности. 25% учащихся (10 человек) имеет повышенный уровень школьной тревожности. Также 25% (10 человек) имеют высокий уровень тревожности по данному параметру.

**Самооценочная тревожность (Рис. 12)**. У 82,5% учащихся был выявлен нормальный уровень тревожности по данному показателю. Эти ученики не испытывают эмоционального дискомфорта в таких ситуациях, где необходимо самораскрыться.

10% учащихся (4 человека) обладают повышенным уровнем тревожности. У этих людей ситуации, связанные с предъявлением себя, вызывают волнение.

7,5% респондентов (3 человека) имеют высокий уровень самооценочной тревожности, то есть ситуации, связанных с представлением о себе эти учащиеся испытывают тревогу и страх.

**Межличностная тревожность (Рис. 13)**. По данному показателю нормальный уровень тревожности был выявлен у большей части испытуемых – у 72,5% (29 человек). Эти учащиеся не испытывают волнения при контакте с другими людьми.

20% (8 человек) имеют повышенный уровень межличностной тревожности. Эта группа людей испытывает волнение в ситуациях коммуникации.

 И 7,5 % (3 человека) имеют высокий уровень тревожности по данному параметру. Эти ученики испытывают страх и тревогу в ситуациях общения.

Изучение типов мотивации учащихся проводилось с помощью методики диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников.

Результаты изучения представлены в таблице 3.

**Таблица 3**

**Результаты изучения типов мотивации**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Испытуемые | Шкалы мотиваций |
| Престижность учебы в классе | Престижность учебы в семье | Познавательный интерес | Мотивация достижения | Мотив социального одобрения одноклассниками | Мотив социального одобрения педагогами | Мотив социального одобрения родителями | Боязнь наказания со стороны школы | Боязнь наказания со стороны родителей | Осознание социальной необходимости | Мотив общения | Внеучебная школьная мотивация | Мотив самореализации | Влияние одноклассников | Влияние семьи | Ввлияние школы |
| 1 | Юлия З. | м | з | з | з | м | з | з | м | з | з | н | м | з | н | з | з |
| 2 | Наталья О. | м | з | з | н | м | м | з | з | з | з | з | м | м | м | з | з |
| 3 | Полина П. | м | з | з | м | з | м | з | з | з | з | з | н | з | з | з | з |
| 4 | Яна М. | м | з | з | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з | з |
| 5 | Елена Ч. | м | з | м | з | з | з | з | з | з | з | з | н | з | з | з | з |
| 6 | Настя Н. | м | м | з | з | з | з | м | з | н | з | з | з | з | з | н | з |
| 7 | Вера И. | з | з | з | з | з | з | м | з | н | з | м | н | з | м | н | з |
| 8 | Кристина С. | м | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з | з | з | з | з |
| 9 | Настя  | м | з | з | н | м | н | з | з | м | з | з | н | з | з | м | м |
| 10 | Роман К. | з | з | м | н | м | з | м | з | м | з | н | м | н | н | м | з |
| 11 | Саша  | м | з | з | з | з | м | з | з | м | м | з | з | з | з | з | м |
| 12 | Рома Ж. | з | з | н | з | з | з | м | з | м | з | з | м | м | з | м | з |
| 13 | Настя Ф. | м | м | з | з | м | н | з | з | м | з | м | м | м | м | м | м |
| 14 | Андрей П. | з | м | м | м | н | м | м | м | м | з | з | н | н | м | м | м |
| 15 | Ира И. | м | з | м | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з | з |
| 16 | Сергей П. | м | з | з | м | н | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з |
| 17 | Луиза Г. | з | з | м | з | з | з | з | з | з | з | з | н | з | з | з | з |
| 18 | Коля Н. | м | з | м | н | н | н | м | з | з | з | з | н | н | м | м | м |
| 19 | Лера М. | н | м | м | з | н | м | м | з | з | з | з | з | м | м | з | м |
| 20 | Паша П. | з | з | м | н | з | м | м | з | з | з | з | з | м | з | м | м |
| 21 | Маша М. | м | з | м | з | з | м | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з |
| 22 | Марина К. | м | з | м | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з | з |
| 23 | Вика З. | м | м | м | з | м | м | м | м | м | з | з | з | з | м | м | м |
| 24 | Ксюша Г. | м | м | з | м | з | м | м | м | з | з | н | н | з | м | м | м |
| 25 | Лена Т. | з | з | з | з | з | з | з | н | н | з | м | з | м | м | м | м |
| 26 | Света Д. | м | м | н | м | н | м | з | н | м | з | з | з | н | м | з | н |
| 27 | Ксюша М. | з | з | з | н | м | з | з | м | м | з | м | з | з | м | м | м |
| 28 | Настя Ц. | з | з | н | з | н | н | н | н | з | з | з | з | н | м | м | н |
| 29 | Олеся Г. | з | м | н | н | з | з | н | н | з | н | н | н | н | м | м | м |
| 30 | Мария | з | з | з | м | з | з | з | з | з | н | м | м | н | м | з | з |
| 31 | Коля Ч. | н | н | н | з | з | м | н | з | н | з | м | з | н | м | н | м |
| 32 | Мария К. | н | з | м | з | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з |
| 33 | Марина К. | з | з | м | м | н | з | з | з | н | н | н | з | з | н | м | з |
| 34 | Иван Д. | з | м | з | з | з | м | м | м | з | м | з | м | з | з | м | м |
| 35 | Андрей Ф. | м | з | з | н | м | н | з | з | з | з | з | з | м | з | з | м |
| 36 | Костя Л. | з | з | з | м | з | з | з | з | з | з | з | м | м | з | з | з |
| 37 | Рома А. | м | з | з | м | м | з | з | з | з | з | з | з | з | м | з | з |
| 38 | Настя Т. | н | м | м | з | н | м | м | з | з | з | з | з | м | м | з | м |
| 39 | Данил С. | з | з | н | з | з | з | м | з | м | з | з | м | м | з | м | з |
| 40 | Таня Р. | м | з | м | з | з | м | з | з | з | з | з | з | м | з | з | з |

Условные обозначения, использованные в таблице:

з – значимый тип мотивации;

м – малозначимый тип мотивации;

н – не значимый тип мотивации.

Таким образом мы получили следующие результаты:

**Престижность учебы в классе (Рис 14).** Данный тип мотивации оказался значимым для 37,5% испытуемых (15 человек). Данная характеристика показывает, что для детей данной категории является значимой в классном коллективе учебная успешность.

Малозначимый тип - для 52,5% респондентов (21 человек). Для этих учащихся высокая учебная успеваемость не во всех случаях является значимой.

Незначимый – для 10% учащихся (4 человека). Это говорит о том, что такая характеристика как учебная успешность в классе для данных учащихся не представляет большого значения.

**Престижность учебы в семье (Рис. 15).** По данному параметру было выявлено 72,5% всех испытуемых (29 человек), для которых значим этот показатель. Это значит, что в семье каждого ребенка из этой группы учащихся присутствует ценность хорошей учебы.

Для 25% учащихся (10 человек) этот параметр является малозначимым. Для семей этих учащихся высокая учебная успеваемость не всегда является значимой.

Для 2,5% (1 человек) ценность хорошей учебы в семье является незначимым, то есть учебная успешность в семье этого ребенка не является ценностью.

**Познавательный интерес (Рис. 16).** Данный мотив является значимым для 19 человек, что составило 47,5% от всех респондентов. У этой группы учащихся в наибольшей степени, чем у других выражен интерес к получению новых знаний, эти ученики получают удовольствие от процесса открытия чего-то нового.

Для 37,5% (15 человек) испытуемых этот мотив является малозначимым. Это означает, что у этой группы учащихся познавательный интерес не всегда выражен, например он может проявляться в тех дисциплинах, которые наиболее интересны, и угасать при изучении тех дисциплин, которые вызывают наименьший интерес.

Для 15% респондентов (6 человек) не является познавательный интерес значимым в обучении. Эти учащиеся не получают удовольствия от процесса получения новых знаний.

**Мотивация достижения (Рис. 17).** Данная мотивация оказалась значимой для 57,5% учащихся (23 человека). Учащиеся этой группы проявляют желание быть лучшим, осознавать себя как способного и умного ученика. Они стремятся достичь высоких результатов и мастерства в деятельности; стараются выполнить даже самое сложное задание. Ребенок с высоким уровнем мотивации достижения, стремясь получить весомые результаты, настойчиво работает ради достижения поставленных целей.
 Для 22,5% (9 человек) этот тип мотивации является малозначимым. У таких детей мотивация достижения развита хуже, что сказывается на результатах учебы – средний балл оценок значительно ниже, чем у детей с высоким уровнем мотивации достижения.
 Для 20% (8 человек) такой тип мотивации оказался незначим. У учащихся этой группы мотивация достижения так же развита хуже либо отсутствует совсем, поэтому ребенок не стремится добиться высоких результатов, обычно такие дети слабо успевающие.

**Мотив социального одобрения одноклассниками (Рис. 18).** Данный мотив является значимым для 23 человек, что составило 57,5% от общего числа испытуемых. Это значит, что для данных учащихся является немаловажным добиться одобрения со стороны одноклассников, избежать осуждения с их стороны. Ученики, относящиеся к этой группе, боятся быть отвергнутым классом из-за низкой успеваемости. Если одобрение отсутствует, это отрицательно влияет на деятельность учащихся данной группы.

Мотив социального одобрения одноклассниками оказался малозначимым для 9 человек из всех респондентов (22,5%). Такие дети хотели бы получить одобрение, но если таковое отсутствует, повлиять отрицательно на результаты учебной деятельности это может лишь в некоторых случаях – в тех, в которых оно было крайне необходимо для ребенка.

Этот мотив является совсем незначимым для 8 человек (20%) из всех испытуемых. У таких учеников отсутствие одобрения со стороны одноклассников не влияет на учебную деятельность никаким образом. Даже если одобрение присутствует, это не значит, что учащиеся данной группы будут учиться лучше, и наоборот, если отсутствует – не значит, что успеваемость ребенка упадет.

**Мотив социального одобрения педагогами (Рис. 19).**  Такой мотив является важным для 52,5% учащихся (21 человек). Эти ученики имеют высокую степень потребности в постоянном одобрении педагогов. Например, похвала за сделанную работу, за полученную оценку, за выполнение поручения, за поведение и многое другое. Это является своеобразным толчком к деятельности. Если такое одобрение отсутствует, учащиеся начинают испытывать трудности в учении.

Для 35% испытуемых (14 человек) данный мотив играет малозначимую роль. Такие ученики испытывают необходимость в одобрении только в некоторых случаях. У них могут возникнуть проблемы в деятельности только тогда, когда им очень важно было одобрение педагога, но они этого не получили. В остальных случаях ученики этой группы не испытывают трудности в учении.

12,5% учащихся (5 человек) не испытывают сложностей в обучении, если не получают положительные отзывы со стороны педагогов, так как для них мотив социального одобрения является незначимым.

**Мотив социального одобрения родителями (Рис. 20).** Для 60% учащихся (24 человека) данный мотив играет важную роль в обучении. Высокой степенью значимости для них обладает похвала, внимание к учебным успехам со стороны родителей. Не получив поддержки, ребенок может начать испытывать сложности в учебной деятельности, боясь вызвать неодобрение со стороны родителей.

Для 32,5% испытуемых (13 человек) мотив одобрения родителями является маловажным, то есть такие дети, не получив одобрения со стороны родителей, обычно не испытывают трудности в обучении.

У 7,5% респондентов (3 человека) успехи в обучении не зависят от одобрения и внимания к учебным делам со стороны родителей.

**Боязнь наказания со стороны школы (Рис. 21).** 77,5% испытуемых (31 человек) показали высокую значимость для них порицания, наказания со стороны педагогов. Такие ученики боятся быть в глазах учителей неуспешным и неспособным. Эти дети учатся в основном потому, что боятся быть наказанным учителем.

Для 12,5% респондентов (5 человек) этот мотив оказался малозначимым. Это означает, что ученики данной группы лишь в некоторых случаях боятся наказания со стороны педагогического коллектива.

Для 10% учеников (4 человека) данный мотив оказался незначимым, то есть эти учащиеся не боятся быть наказанными педагогами ни при каких обстоятельствах.

**Боязнь наказания со стороны семьи (Рис. 22).** 60% учащихся (24 человека) показали, что для них высокой степенью значимости обладает мотив боязнь наказания со стороны семьи. Ученики этой группы боятся наказания за учебные неудачи, боятся показаться для родственников неспособными в учении. Такие дети учатся прежде всего для того, чтобы избежать наказания со стороны семьи.

Для 27,5% респондентов (11 человек) данный тип мотивации является малозначимым, то есть ученики данной группы боятся наказания со стороны семьи лишь в некоторых случаях.

Для 12,5% учащихся такой тип мотивации как боязнь наказания со стороны семьи оказался не значимым. Для такого ребенка не является важным, будет ли он наказан или нет.

**Осознание социальной необходимости (Рис. 23).** У 87,5% респондентов (35 человек) этот тип мотивации оказался значимым. Это означает, что у учащихся данной группы выражено стремление быть образованным человеком. Ученики с преобладанием этого типа мотивации учатся прежде всего потому, что осознают необходимость хорошей учебы в школе для собственного успешного будущего.

5% процентов учащихся (2 человека) показали малозначимую роль этого типа мотивации. Эти дети либо не до конца осознают всю необходимость обучения для дальнейшей жизни и успешного будущего, либо считают какие то параметры наиболее важными, чем социальная необходимость.

7,5% испытуемых (3 человека) показали, что данный мотив не играет для них роли. Такие дети не стремятся к получению образования для дальнейшей успешной жизни.

**Мотив общения (Рис. 24).** Для 72,5% учащихся (29 человек) мотив общения оказался значимым в учебной деятельности. У таких учеников в большой степени выражена мотивация на общение со сверстниками. Учащиеся данной группы заинтересованы прежде всего в тех видах учебной деятельности, где присутствует возможность коммуникации, например, при выполнении групповых заданий.

У 15% испытуемых (6 человек) была выявлена малая значимость мотива общения, то есть у данных учащихся не всегда большую степень значимости в деятельности играет коммуникация.

Для 12,5% респондентов (5 человек) не играет роли коммуникация в процессе обучения, так как мотив общения для этой группы учащихся является незначимым.

**Внеучебная школьная мотивация (Рис. 25).** Данный мотив является значимым для 47,5% учащихся (19 человек). Ученики данной группы прежде всего заинтересованы в различных внеучебных делах, проходящих в школе. Учащиеся, у которых преобладает этот тип мотивации, с удовольствием ходят в школу, являются активными участниками внеурочной деятельности, однако учатся неохотно, по необходимости.

30% испытуемых (12 человек) показали малую значимость внеучебной школьной мотивации. Таких детей в равной степени, как и учеба, интересуют внеучебные мероприятия.

Для 22,5% респондентов (9 человек) внеучебная школьная мотивация оказалось незначимой. Для этих детей более важную роль играет обучение.

**Мотив самореализации (Рис. 26).** Для 47,5 % испытуемых данный тип мотивации является значимым. Это означает, что для учащихся данной группы является значимость учебной деятельности как ведущей сферы самореализации, места, где он может заявить о себе, развивать себя.

Для 32,5% учащихся данный мотив оказался малозначимым, то есть такие ученики не все виды учебной деятельности считают областью самореализации, а лишь некоторые.

20% респондентов (8 человек) показали незначимую роль данного типа мотивации. Учащиеся данной группы не считают учебную деятельность сферой, в которой можно самореализоваться и развиться.

Анализ трех шкал (влияние одноклассников, влияние семьи, влияние школы) показал, что на учащихся наиболее значительно в плане мотивирования их хорошей учебы влияет школа. На втором месте по влиянию стоит семья, затем одноклассники. Результаты отображены на рисунке 27.

Для определения взаимосвязи между показателями методик «Тест школьной тревожности Филлипса», «Шкала тревожности Рогова» и «Диагоностика типа преобладающей школьной мотивации» был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена. Полученные результаты отображены в таблице (см. Приложение 4). Соотношение результатов, полученных при корреляционном анализе, отображено в таблице 4. В данной таблице отображены только те параметры, по которым была обнаружена взаимосвязь.

**Таблица 4**

**Соотношение результатов, полученных при корреляционном анализе**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Престижность учебы в классе | Мотив социального одобрения педагогами | Боязнь наказания со стороны школы | Осознание социальной необходимости | Внеучебная школьная мотивация | Влияние школы |
| Общая тревожность (по Филлипсу) |  |  |  |  | 0,374 |  |
| Переживание соц. стресса |  |  |  |  | 0,389 |  |
| Фрустрация потребности в достижении успеха |  |  |  |  | 0,326 |  |
| Страх ситуации проверки знаний |  |  |  | 0,424 |  | 0,354 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | -0,36 |  |  |  |  |  |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу |  | 0,345 |  |  |  | 0,328 |
| Страхи в отношениях с учителями |  |  |  |  | 0,407 |  |
| Общая тревожность (по Рогову) | -0,47 |  |  |  |  |  |
| Школьная тревожность (по Рогову) | -0,39 |  | 0,349 |  |  |  |
| Самооценочная тревожность | -0,39 |  |  |  |  |  |

Между показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Престижность учебы в классе» была выявлена обратная отрицательная взаимосвязь (-0,36). Эта взаимосвязь показывает, что при росте значимости в классном коллективе такой характеристики, как учебная успешность у учащихся этого коллектива снижается ориентация на значимость других в оценке своих результатов, уменьшается тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, становится меньшим ожидание негативных оценок.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей мотивации» по шкале «Престижность учебы в классе» и показателями методики «Шкала тревожности» по шкале «Общая тревожность» была также обнаружена обратная отрицательная взаимосвязь (- 0,47). Эта взаимосвязь, на наш взгляд, доказывает, что при росте значимости в классном коллективе высокой успеваемости снижается общая тревожность учащегося.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей мотивации» по шкале «Престижность учебы в классе» и показателями методики «Шкала тревожности» по шкале «Школьная тревожность» выявлена обратная отрицательная взаимозависимость (- 0,39). Эта взаимозависимость говорит о том, что при росте значения учебной успешности для классного коллектива, улучшается общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей мотивации» по параметру «Престижность учебы в классе» и показателями методики «Шкала тревожности» по параметру «Самооценочная тревожность» обнаружена также обратная отрицательная взаимозависимость (- 0,39). Эта взаимозависимость показывает, что при увеличении значимости высокой успеваемости в классном коллективе ребенка, снижается страх ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявлении себя другим, демонстрации своих возможностей.

Все, описанные выше, четыре показателя по параметру «Престижность учебы в классе» говорят о том, что если повышается этот показатель, то снижается уровень тревожности по разным параметрам. Известно, что если в классном коллективе приветствуется, одобряется и является значимой высокая успеваемость одноклассников, то многие учащиеся этого коллектива стремятся достичь высоких результатов в обучении, для того чтобы заслужить уважение со стороны одноклассников. И наоборот, если вдруг коллектив считает, что отличники – это «ботаники» и «заучки», то дети, которые учатся на «отлично» боятся стать «белой вороной» в коллективе, ждут осуждений со стороны одноклассников, что приводит к росту тревожности.

Для того, что бы проверить так ли это, была проведена беседа с учащимися данной выборки. Одна девочка сказала: «У меня одни пятерки, я единственная отличница в классе. Одноклассники считают меня никем, серой мышью в углу. Не любят у нас тех, кто хоть как-то выделяется. У нас в классе модно слушать рэп на уроке за последней партой, получать двойки и ничего не делать. Лет в 15 это может и круто, но потом они поймут, что на самом деле это не заслуживает уважения».

Другой мальчик подтвердил: «Наш класс не считает отличников за людей. Если у всех 2 за контрольную, а у меня 5 – диагноз ясен – я ботаник. Вот если бы у нас в классе были одни отличники, понимание и уважение было бы гарантированно. Мои родители хотят перевести меня в городскую школу, надеясь, что в городе модно хорошо учиться ».

Сразу несколько одноклассников заявили по этому поводу: «Нам повезло. В 10-ом классе из школы ушли те, кто не хотел учиться сам и мешал другим. Остались те, кто ориентирован на поступление в ВУЗ. Теперь в нашем классе учиться стало и спокойнее, и интереснее».

Таким образом, данные диагностики и результаты беседы доказывают, что престижность учебы в классном коллективе является толчком к достижению высоких результатов и снижению тревожности. Полученные данные могут лечь в основу рекомендаций для учителей и родителей. Мы считаем, что если целенаправленно повышать ценность учебы в классе, говорить о престижности и значимости учебных достижений, то можно регулировать эмоциональный настрой учащихся в сторону повышения уверенности в себе.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей мотивации» по шкале «Мотив социального одобрения педагогами» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» была выявлена прямая положительная взаимосвязь (0,345). Эта взаимосвязь, говорит о том, что при увеличении потребности в одобрении, внимании к учебным успехам учащегося со стороны педагогов увеличивается приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, снижающая вероятность неадекватного поведения, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по параметру «Боязнь наказания со стороны школы» и показателями методики «Шкала тревожности» по параметру «Школьная тревожность» выявлена прямая положительная взаимозависимость (0,349). Эта взаимозависимость показывает, что чем больше значимость для учащегося порицания, наказания со стороны педагогов, чем больше боязнь быть в их глазах неуспешным, неспособным, тем хуже эмоциональное состояние ребенка, связанное с его включением в различные формы школьной жизни.

Описанные выше два показателя в совокупности говорят о том, что учащихся необходимо поощрять словом и поддерживать в любых начинаниях, это способствует положительным эмоциям и является стимулом для учащихся к движению вперед. Подтвердила это предположение педагог данной школы, сказав: «Конечно, хвалить надо! Бывает, ученику не хватает уверенности в том, что он идет правильным путем, то есть он боится сделать что-либо "не так". А отсутствие похвалы воспринимает как осуждение своих поступков. Отсюда – упадок сил, страх и тревога».

Однако, не смотря на это, другие учителя признали, что мало хвалят своих учеников, редко оказывают им поддержку. Причем некоторые педагоги признали, что просто забывают это сделать («Времени не хватает»); а другие категорично заявили: «Нечего их хвалить. Не за что порой. Учеба – их обязанность. Нас тоже не очень-то по головке гладили».

Наши личные наблюдения во время практики показали, что если в начальной школе дети еще удостаиваются похвалы со стороны педагога, то в средних и старших классах их достижения чаще всего остаются без должного внимания.

Между тем, психологами и педагогами давно доказано насколько важна поддержка, оказанная в грамотной форме. Нам представляется интересным разработка психолого-педагогических упражнений, обучающих поддерживающему общению.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Осознание социальной необходимости» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Страх ситуации проверки знаний» выявлена прямая положительная взаимозависимость (0,424). Эта взаимозависимость говорит о том, что чем больше выраженность стремления у учащегося быть образованным человеком и занять достойное положение в обществе, чем выше осознание необходимости хорошей учебы в школе для собственного будущего, тем больше у него выражено негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Внешкольная учебная мотивация» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Общая тревожность» была проявлена прямая положительная взаимосвязь (0,374). Эта взаимосвязь говорит о том, что чем выше у учащегося заинтересованность в различных внеучебных делах, проходящих в школе, тем чаще он испытывает беспокойство и тревогу.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Внешкольная учебная мотивация» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Переживание социального стресса» выявлена прямая положительная взаимозависимость. Эта взаимозависимость говорит о том, что чем больше проявляется заинтересованность учащегося в различных внеучебных мероприятиях, тем хуже его эмоциональное состояние, на фоне которых развиваются его социальные контакты, прежде всего со сверстниками.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Внешкольная учебная мотивация» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» была выявлена прямая положительная взаимосвязь (0,326). Эта взаимосвязь показывает, что если растет заинтересованность учащегося во внеучебных делах, то ухудшается психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе и достижении высокого результата.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Внешкольная учебная мотивация» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» была также выявлена прямая положительная взаимозависимость (0,407). Эта взаимозависимость говорит о том, что чем выше заинтересованность учащегося в различных внеучебных мероприятиях, тем хуже общий эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успеваемость учащегося.

Нам показалось интересным объединить эти четыре показателя роста тревожности при высоком уровне внешкольной мотивации. Не секрет, что учителя ждут от отличников или ребят с хорошей успеваемостью активности и во внеурочное время, надеются, что такие дети станут опорой и при проведении общешкольных мероприятий. На наш взгляд, это подтверждает не только расхожая цитата из известного фильма «отличница, активистка, комсомолка», но и формулировка школьных грамот: «За отличную учебу и активность, проявленную в жизни класса и школы».

Однако, проводя нашу работу, мы столкнулись с интересным фактом, и он, по нашему мнению, подтвержден результатами диагностики.

Есть ребята, которым интересна внеучебная жизнь школы, они готовы и хотят принимать в ней активное участие, но вот успеваемость у некоторых из них – средняя. И эти ученики часто вместе с похвалой (а порой – и вместо похвалы!) от учителей за хорошо организованное мероприятие получают нарекание, выговор, сожаление: «Вот если бы ты еще и учился так же прекрасно, как и поешь, играешь в волейбол и т.п.»

Для подтверждения данного предположения мы обратились с вопросами к завучу по внеучебной работе той школы, где проводили исследование.

Она полностью подтвердила наше мнение, сказав следующее: «Естественно, учителя и администрация, помня о всестороннем развитии личности, стремятся привлечь отличников и ударников к общественной жизни школы. Также естественно и то, что мы хотим чтобы наши активисты, *в том числе и спортсмены* (выделено нами), учились прилично. Чтобы нам не приходилось краснеть за них. А то бывало и так, что при вручении грамоты спросят такого об успеваемоти и отметках, а он глаза отводит…»

Дополнительно мы провели беседу с несколькими учениками. Один из них сказал: «Мне нравится заниматься спортом, я готов отстаивать честь школы, играя в команде. Но я учусь на тройки. Однажды даже наш тренер читал мне нотацию, мол, не исправишь тройку по физике, не возьму в полуфинал…»

Другая ученица подтвердила: «Конечно, есть такие ребята, у которых и учиться получается, и в хоре петь. Учителя их захваливают. У меня так не выходит. Я иногда готова со стыда сгореть, когда слышу: «Настя, лучше бы ты училась на пятерки, чем танцевала и стихи читала!»»

Мы думаем, что полученные нами данные диагностики в совокупности с результатами беседы, могут стать основанием для психолого-педагогических рекомендаций учителям.

Мы считаем, что любая активность школьника нуждается в поддержке и похвале.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Влияние школы» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Страх ситуации проверки знаний» выявлена прямая положительная взаимосвязь (0,354). Эта взаимосвязь говорит о том, что если растет влияние со стороны школы в плане мотивирования хорошей учебы учащегося, то повышается уровень тревоги и страха в ситуациях проверки его знаний.

Между показателями методики «Диагностика типа преобладающей школьной мотивации» по шкале «Влияние школы» и показателями методики «Тест школьной тревожности» по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» была выявлена прямая положительная взаимозависимость (0,328). Эта взаимозависимость говорит о том, что чем значительнее влияние со стороны школы в плане мотивирования хорошей учебы учащегося, тем лучше приспособляемость ребенка к стрессогенным ситуациям, снижается вероятность неадекватного реагирования на тревожный фактор среды.

Тем самым мы снова получаем подтверждение тому, что поощрение и поддержка со стороны школы и учительского коллектива способны значительно снизить тревожность учащихся и быть стимулом к достижению высоких результатов учебной деятельности.

**Вывод по главе II:** По данным корреляционного анализа было выявлено, что при росте значимости в классном коллективе такой характеристики, как учебная успешность у учащихся этого коллектива снижается ориентация на значимость других в оценке своих результатов, уменьшается тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, становится меньшим ожидание негативных оценок.

При росте значимости в классном коллективе учащегося высокой успеваемости снижается общая тревожность учащегося.

При росте значения учебной успешности для классного коллектива учащегося, улучшается общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

При увеличении значимости высокой успеваемости в классном коллективе ребенка, снижается страх ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявлении себя другим, демонстрации своих возможностей.

При увеличении потребности в одобрении, внимании к учебным успехам учащегося со стороны педагогов увеличивается приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, снижающая вероятность неадекватного поведения, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Чем больше значимость для учащегося порицания, наказания со стороны педагогов, чем больше боязнь быть в их глазах неуспешным, неспособным, тем хуже эмоциональное состояние ребенка, связанное с его включением в различные форы школьной жизни.

Чем больше выраженность стремления у учащегося быть образованным человеком, чем выше осознание необходимости хорошей учебы в школе для собственного будущего и занять достойное положение в обществе, тем больше у него выражено негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей.

Что чем выше у учащегося заинтересованность в различных внеучебных делах, проходящих в школе, тем чаще он испытывает беспокойство и тревогу.

Чем больше проявляется заинтересованность учащегося в различных внеучебных мероприятиях, тем хуже его эмоциональное состояние, на фоне которых развиваются его социальные контакты, прежде всего со сверстниками.

Если растет заинтересованность учащегося во внеучебных делах, то ухудшается психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе и достижении высокого результата.

Чем выше заинтересованность учащегося в различных внеучебных мероприятиях, тем хуже общий эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успеваемость учащегося.

Если растет влияние со стороны школы в плане мотивирования хорошей учебы учащегося, то повышается уровень тревоги и страха в ситуациях проверки его знаний.

Чем значительнее влияние со стороны школы в плане мотивирования хорошей учебы учащегося, тем лучше приспособляемость ребенка к стрессогенным ситуациям, снижается вероятность неадекватного реагирования на тревожный фактор среды.

Запланированное нами исследование осуществлялось поэтапно:

* изучение тревожности учащихся с помощью методик «Тест школьной тревожности» Филлипса и «Шкала тревожности» Рогова Е. И.;
* изучение преобладающих типов мотивации учащихся с помощью методики «Диагностика типа школьной мотивации старшеклассников»;
* проведение корреляционного анализа для определения взаимосвязи уровня тревожности и типов школьной мотивации;
* анализ полученных данных;
* проведение беседы с учащимися и педагогами школы, с целью подтверждения полученных результатов;
* интерпретация полученных данных.

Согласно полученным результатам после проведенного эмпирического исследования при помощи корреляционного анализа можно говорить о подтверждении гипотезы, выдвинутой в начале исследования, что существует взаимосвязь между различными типами мотивации и уровнем тревожности у старшеклассников. Проведенные беседы дополнительно подтверждают наше предположение.

#

**Заключение** Целью исследования данной работы являлось эмпирическое описание и психологический анализ взаимосвязи типов учебно-познавательной мотивации и тревожности старшеклассников.

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что такое эмоциональное переживание как тревожность оказывает негативное влияние на развитие личности учащегося и его деятельность.

Так же многие авторы утверждают, что направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Их наличие в определенных сферах учебной деятельности может как снижать, так и повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственно успешность учебной деятельности, либо – падение ее продуктивности.

Тем не менее, проведенный анализ литературы по проблеме исследования показал, что на данный период времени, не достаточно изучена проблема характера взаимовлияния друг на друга таких характеристик как уровень тревожности и учебно-познавательная мотивация старшеклассников.

Осуществление диагностического этапа исследования и анализ полученных данных позволили сделать следующие выводы:

1. Различные типы мотивации и тревожность старшеклассников находятся в некоторой корреляционной зависимости.
2. Направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами.
3. Подавление, или наоборот, выделение значимого мотива могут вызвать обострение тревоги у учащегося или же, напротив, обеспечить благоприятный эмоциональный фон.

Для исследования полученных экспериментальных данных использовался корреляционный анализ по критерию Спирмена с помощью программы STATISTICA (v6.0). Мы подтвердили, что полученные данные являются значимыми и достоверными, проведя дополнительно беседу с учащимися и педагогами школы, в которой было реализовано эмпирическое исследование.

В результате исследования, гипотеза о том, что существует взаимосвязь между различными типами мотивации и уровнем тревожности у старшеклассников, нашла свое подтверждение.

На основе данного исследования возможно составление практических рекомендаций для педагогов, с целью повышения эффективности учебной деятельности путем активизации мотивов учения и снижения тревожного состояния учащихся, рекомендаций для учащихся по осознанию своих ведущих мотивов, советов для родителей о повышении учебной мотивации их детей.

#

# Библиография

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Владимирский проспект, 2000. – 624 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976.-158 с.
3. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: 1972.
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – МПСИ, 2001 г. – 352 с.
5. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л. Наука, 1988. – 269 с.
6. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе. // Вопросы психологии. – 1973. - №6.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
8. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: МГУ, 1990. - 238 с.
9. Вилюнас В.Н. Психология эмоций. – Питер, 2006. – 496 с.
10. Возрастная и педагогическая психология / В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. /Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1979.
11. Выготский Л.С. Психология.- М.: Просвещение, 2000.
12. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 Т. Т2. – М.: Мир, 1992. – 376 с.
13. Изард К. Э. Психология эмоций. – Питер, 2009. – 460 с.
14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
15. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – СПб., 2002.
16. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб.,2003.
17. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. — 240 с.
18. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: 1971.
19. Лепешова Е. Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников // Школьный психолог. – 2007. – №9
20. Макклеланд Д. К. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
21. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1985.
22. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М. Педагогика. 1983.
23. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1990 - 191 с.
24. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. –3-е изд., **–** СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
25. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1971.
26. Немов Р.С. Практическая психология: Учебное пособие для учителей средних школ и педагогов колледжей. – Изд. ВЛАДОС 1997. – 608 с.
27. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений в 3-х книгах. Книга 3. - М.: Просвещение,1998.
28. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.,1996.
29. Петровский А. В. Психология. М.: Просвещение, 1987.
30. Прихожан А.М. Причины профилактика и преодоление тревожности. // Психологическая наука и образование. – 1988. – №2.
31. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. – Воронеж, 2000.
32. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. - М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1987. - 151 с.
33. Психические состояния / Под ред. Л.В.Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
34. Психология. / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Академ-А, 2000. – 512 с.
35. Психология. Популярный словарь./Под редакцией И.В.Дубовик, М.2000.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Спб: Питер, 1999. - 517 с.
37. Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с..
38. Тревога и тревожность. Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2001.
39. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 т. - М.: Педагогика, 1986.
40. Хорни К. Тревожность. / Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл, 1997. Т.2. С. 174 — 180 с.
41. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.

# Приложение

***Приложение 1***

**Тест Филипса**

**Инструкция.** *Ребята, Вам предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, поставвьте «+», если вы согласны с ним, или «-», если не согласны.*

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирает­ся проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяс­нении нового материала, пока ты не поймёшь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты не решаешься высказаться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается вы­бор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать вы­полнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что всё хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопросы учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что ре­зультаты твоей работы будут сравниваться в классе с резуль­татами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волно­ваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твоё сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих однокласс­ников, к которым ребята относятся с особым уважением?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учени­ков, которые не справляются с учёбой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассни­ков не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как мамы других твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе ок­ружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хоро­шо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что ду­мают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удаётся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаёшься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных де­лах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты вре­менами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над за­данием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учи­тель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу зада­ние, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники мо­гут сделать то, что не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель мо­жет дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обыч­но, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сде­лать задание на доске перед всем классом?

**Обработка и интерпретация результатов**

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста (табл. 5.1, 5.2). Ответы, не совпадающие с ключом, — это проявление тре­вожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста — о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тре­вожности, выделяемых в тесте. Уровень тревожности оп­ределяется так же, как в первом случае.

**Таблица 5.1**

**Распределение вопросов по факторам**

|  |  |
| --- | --- |
| Фактор | Номера вопросов |
| 1. Общая тревожность в школе | 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Е = 22 |
| 2. Переживание социального стресса | 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Е = 11 |
| 3. Фрустрация потребности в достижении успеха | 1, 3, 6, 11, 17,19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Е = 13 |
| 4. Страх самовыражения | 27, 31, 34, 37, 40, 45 Е = 6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 2, 7, 12, 16, 21, 26 Е = 6 |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3, 8, 13, 17, 22 Е = 5 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 9, 14, 18, 23, 28 Е = 5 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2, 6, 11, 32,35, 41, 44, 47 Е = 8 |

**Таблица 5.2**

**Ключ к вопросам теста школьной тревожности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 - | 18 - | 35 + | 52 - |
| 2 - | 19 - | 36 + | 53 - |
| 3 - | 20 + | 37 - | 54 - |
| 4 - | 21 - | 38 + | 55 - |
| 5 - | 22 + | 39 + | 56 - |
| 6 - | 23 - | 40 - | 57 - |
| 7 - | 24 + | 41 + | 58 - |
| 8 - | 25 + | 42 - |  |
| 9 - | 26 - | 43 + |  |
| 10 - | 27 - | 44 + |  |
| 11 + | 28 - | 45 - |  |
| 12 - | 29 - | 46 - |  |
| 13 - | 30 + | 47 - |  |
| 14 - | 31 - | 48 - |  |
| 15 - | 32 - | 49 - |  |
| 16 - | 33 - | 50 - |  |
| 17 - | 34 - | 51 - |  |

Примечание. «+» — Да; «—» — Нет.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональ­ное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его со­циальные контакты (прежде всего со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребен­ку развивать свои потребности в успехе, достижении высо­кого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативные эмоциональ­ные переживания ситуаций, сопряженных с необходимос­тью самораскрытия, предъявления себя другим, демонст­рации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний — негативное от­ношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (осо­бенно — публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу— особенности психофизиологической организации, снижаю­щие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, дес­труктивного реагирования на тревожный фактор среды.,

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — об­щий негативный эмоциональный фон отношений со взрос­лыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

***Приложение 2***

**Шкала тревожности Рогова Е. И.**

**Инструкция.** *В этом опроснике перечислены ситуации, с которыми Вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для Вас неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх. Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 0, 1, 2, 3, 4.*

*Если ситуация совершенно не кажется Вам неприятной, обведите цифру 0.*

*Если она немного волнует, беспокоит Вас, обведите цифру 1.*

*Если ситуация достаточно неприятна и вызывает такое беспокойство, что Вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру 2.*

*Если она для Вас очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру 3.*

*Если ситуация для Вас крайне неприятна, если Вы не можете перенести ее и она вызывает у вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх, обведите цифру 4.*

*Ваша задача — представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обвести кружком ту цифру, в какой степени эта ситуация может вызывать у Вас опасение, беспокойство, тревогу или страх».*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. Отвечать у доски | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Пойти в дом к незнакомым людям | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Разговаривать с директором школы | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Думать о своем будущем | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Тебя критикуют, в чем-то упрекают | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Пишешь контрольную работу | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. После контрольной учитель называет отметки | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. На тебя не обращают внимания | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. У тебя что-то не получается | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Ждешь родителей с родительского собрания | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Тебе грозит неуспех, провал | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Слышишь за своей спиной смех | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Сдаешь экзамены в школе | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. На тебя сердятся (непонятно почему) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Выступать перед большой аудиторией | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Предстоит важное, решающее дело | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Не понимаешь объяснений учителя | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. С тобой не согласны, противоречат тебе | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Сравниваешь себя с другими | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Проверяются твои способности | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. На тебя смотрят как на маленького | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Замолчали, когда ты подошел (подошла) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Оценивается твоя работа | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Думаешь о своих делах | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Тебе надо принять для себя решение | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Не можешь справиться с домашним заданием | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

Методика включает ситуации трех типов:

1. ситуации, связанные со школой, общением с учителями;

2. ситуации, актуализирующие представление о себе;

3. ситуации общения.

Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная.

Данные о распределении пунктов шкалы представлены в таблице 6.1.

**Таблица 6.1**

**Распределение вопросам по видам тревожности**

|  |  |
| --- | --- |
| Вид тревожности | Номера вопросов |
| Школьная | 1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 20, 25, 30 |
| Самооценочная | 3, 5, 12, 14, 19, 22, 23, 27, 28, 29 |
| Межличностная  | 2, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 21, 24, 26 |

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале — как общий уровень тревожности.

В табл. 6.2 представлены стандартные данные, позволяющие сравнить показатели уровня тревожности в различных половозрастных группах.

**Таблица 6.2**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | Группа учащихся | Уровень различных видов тревожности, баллы |
| класс | пол | общая | школьная | самооценочная | межличностная |
| Нормальный | 9 | ж | 30-62 | 7-19 | 11-21 | 7-20 |
| м | 17-54 | 4-14 | 4-18 | 5-17 |
| 10 | ж | 17-54 | 2-14 | 6-19 | 4-19 |
| м | 10-48 | 1-13 | 1-17 | 3-17 |
| 11 | ж | 35-62 | 5-17 | 12-23 | 5-20 |
| м | 23-47 | 5-14 | 8-17 | 5-14 |
| Повышенный | 9 | ж | 63-78 | 20-25 | 22-26 | 21-27 |
| м | 55-73 | 18-23 | 19-25 | 18-24 |
| 10 | ж | 55-72 | 15-20 | 20-26 | 20-26 |
| м | 49-67 | 14-19 | 18-26 | 18-25 |
| 11 | ж | 63-76 | 18-23 | 24-29 | 21-28 |
| м | 48-60 | 15-19 | 18-22 | 15-19 |
| Высокий | 9 | ж | 79 и более | 26 и более | 27 и более | 28 и более |
| м | 74 и более | 24 и более | 26 и более | 25 и более |
| 10 | ж | 73 и более | 21 и более | 27 и более | 27 и более |
| м | 68 и более | 20 и более | 27 и более | 26 и более |
| 11 | ж | 77 и более | 24 и более | 30 и более | 29 и более |
| м | 61 и более | 20 и более | 23 и более | 20 и более |

***Приложение 3***

**Диагностика типа школьной мотивации у старшеклассников**

**Инструкция.** *Уважаемый старшеклассник! Этот опросник касается твоей учебы в школе. На каждый вопрос нужно ответить «да» или «нет» в специальном бланке. Пожалуйста, будь предельно искренен.*

1) Мне кажется, лидером в классе достоин стать только ученик, который имеет хорошие результаты в учебе.

2) Родители всегда поощряют меня за хорошие отметки в школе.

3) Я очень люблю узнавать что-то новое.

4) Мне нравится брать сложные задания, преодолевать трудности в их выполнении.

5) Я хочу, чтобы одноклассники считали меня хорошим учеником.

6) Я стремлюсь к тому, чтобы учитель похвалил меня, если я правильно выполнил задание.

7) Я всегда рассказываю об успехах в учебе своим родителям.

8) Меня пугает возможность остаться на второй год или быть отчисленным из школы за плохую успеваемость.

9) Я часто скрываю свои плохие отметки от родителей, чтобы избежать наказания.

10) Я учусь прежде всего потому, что знания пригодятся мне в будущем, помогут найти хорошую работу.

11) Школа для меня прежде всего место общения с друзьями.

12) Мне нравится участвовать в различных школьных мероприятиях, и было бы здорово не тратить в школе столько времени на уроки.

13) Учеба для меня сейчас — одна из основных сфер, где я могу проявить себя.

14) Ребята в нашем классе не будут хорошо относиться к человеку, если он плохо учится, несмотря на другие его заслуги.

15) Мое образование часто становится темой для разговоров в нашей семье.

16) Мне нравится проводить самостоятельные исследования, делать какие-то открытия.

17) Мне важно доказать самому себе, что я способен хорошо учиться.

18) Когда я получаю хорошую отметку, я стремлюсь, чтобы об этом знали мои одноклассники.

19) Я расстраиваюсь, когда получаю тетрадь и вижу, что учитель никак не отметил мою работу.

20) Я начинаю стараться на уроках, если знаю, что родители как-то поощрят мои старания.

21) Я начинаю учиться старательнее, если знаю, что мою успеваемость будут разбирать на педсовете, на школьной линейке.

22) Я прилагаю больше усилий к учебе, если знаю, что дома буду наказан за плохую успеваемость.

23) Мне важно вырасти культурным, образованным человеком.

24) Мне нравятся те уроки, где есть возможность работать в группе, обсуждать с одноклассниками учебный материал.

25) Можно сказать, что в школе я больше заинтересован играми и другими интересными делами, чем уроками.

26) Я люблю участвовать в различных олимпиадах и викторинах в школе, потому что для меня это способ заявить о себе.

27) Ребята в нашем классе всегда интересуются результатами контрольных работ друг друга.

28) Для моих родителей очень важно, чтобы я был успешен в учебе.

29) Мне нравится придумывать новые способы решения задач.

30) Мне хотелось бы быть лучшим учеником в классе.

31) Я хочу выглядеть в хорошем свете перед одноклассниками, поэтому стараюсь хорошо учиться.

32) Мне нравится, когда учителя в конце урока перечисляют учеников, чья работа на уроке была самой лучшей.

33) Мне очень важно, чтоб родители считали меня способным учеником.

34) Я расстраиваюсь из-за плохих отметок, потому что понимаю: это значит, что учителя теперь считают меня неспособным учеником.

35) Я очень переживаю, если родители называют меня неспособным, неуспешным учеником.

36) Я уже сейчас задумываюсь о том, в какой вуз я буду поступать и какие знания мне для этого понадобятся.

37) Я всегда очень радуюсь, когда отменяют урок и можно пообщаться с одноклассниками.

38) Я бы хотел, чтобы в школе остались одни перемены.

39) Я люблю высказывать на уроке свою точку зрения и отстаивать ее.

БЛАНК ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ

Фамилия, имя, класс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1) | 2) | 3) | 4) | 5) | 6) | 7) | 8) | 9) | 10) | 11) | 12) | 13) |
| 14) | 15) | 16) | 17) | 18) | 19) | 20) | 21) | 22) | 23) | 24) | 25) | 26) |
| 27) | 28) | 29) | 30) | 31) | 32) | 33) | 34) | 35) | 36) | 37) | 38) | 39) |

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. При ответе «да» начисляется один балл, при ответе «нет» — 0, то есть баллы не начисляются. Подсчитывается сумма баллов в каждом столбце:

При этом каждый столбец соответствует определенной шкале:

1-й столбец — шкала 1а
2-й столбец — шкала 1б
3-й столбец — шкала 2
4-й столбец — шкала 3
5-й столбец — шкала 4а
6-й столбец — шкала 4б
7-й столбец — шкала 4в
8-й столбец — шкала 5а
9-й столбец — шкала 5б
10-й столбец — шкала 6
11-й столбец — шкала 7
12-й столбец — шкала 8
13-й столбец — шкала 9

БЛАНК ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ШКАЛАМ

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Номера основных шкал | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1а | 1б | 2 | 3 | 4а | 4б | 4в | 5а | 5б | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Ответыучащегося | 1) | 2) | 3) | 4) | 5) | 6) | 7) | 8) | 9) | 10) | 11) | 12) | 13) |
| 14) | 15) | 16) | 17) | 18) | 19) | 20) | 21) | 22) | 23) | 24) | 25) | 26) |
| 27) | 28) | 29) | 30) | 31) | 32) | 33) | 34) | 35) | 36) | 37) | 38) | 39) |
| Сумма баллов |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Баллы, набранные по основным шкалам (средние значения) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

2. Подсчитывается балл по дополнительным шкалам как среднее арифметическое нескольких шкал:

Шкала 10 — среднее по шкалам 4а и 7.

Шкала 11 — среднее по шкалам 4в и 5б.

Шкала 12 — среднее по шкалам 4б и 5а.

3. Проводится анализ индивидуальных результатов.

4. Составляется сводная таблица на класс, подсчитывается средний балл по каждой из шкал на класс.

5. Проводится анализ группового результата.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ШКАЛ

Шкалы 1а и 1б представляют собой еще не типы учебной мотивации, а показатели престижности учебы в классе и в семье. По ним мы можем судить о том, присутствует ли ценность хорошего образования, ценность хорошей учебы в классном коллективе и в семье подростка.

Шкала 1а — Престижность учебы в классе. Эта шкала показывает, насколько значимым в классном коллективе является такая характеристика, как учебная успешность. При анализе индивидуального результаты мы получаем субъективное представление каждого учащегося, при анализе группового результата — объективный показатель престижности этой характеристики в группе.

Шкала 1б — Престижность учебы в семье. Эта шкала показывает, насколько значимой в семье подростка является такая его характеристика, как учебная успешность.

Шкалы 2–9 представляют разные типы учебной мотивации. При сравнении показателей по ним мы можем судить о преобладании того или иного типа у учащегося (при индивидуальном анализе результатов) и у группы (при групповом анализе).

Шкала 2. Познавательный интерес. Показывает выраженность у учащегося интереса к собственно новому знанию, новой информации. Учащиеся с выраженным познавательным интересом получают удовольствие от самого процесса открытия нового.

Шкала 3. Мотивация достижения. Показывает выраженность у учащегося мотивации достижения, желания быть лучшим, осознавать себя как способного, умного и т.д. Учащиеся с выраженной мотивацией достижения учатся прежде всего из желания доказать самому себе, что способны на многое.

Шкала 4. Мотив социального одобрения. Показывает значимость для учащегося одобрения, признания его успехов со стороны других людей. Учащиеся с выраженной мотивацией одобрения учатся прежде всего ради похвалы, признания, поощрения.

Шкала 4а. Мотив социального одобрения (одноклассниками). Показывает значимость для учащегося одобрения со стороны одноклассников.

Шкала 4б. Мотив социального одобрения (педагогами). Показывает значимость для учащегося одобрения, внимания к его учебных успехам со стороны педагогов.

Шкала 4в. Мотив социального одобрения (родителями). Показывает значимость для учащегося одобрения, внимания к его учебных успехам со стороны родителей.

Шкала 5. Боязнь наказания. Показывает значимость для учащегося наказания, порицания за его учебные неудачи со стороны других людей. Учащиеся с выраженной мотивацией страха наказания учатся прежде всего потому, что боятся, что иначе их будут ругать, наказывать.

Шкала 5а. Боязнь наказания со стороны школы. Показывает значимость для учащегося порицания, наказания со стороны педагогов, боязнь быть в их глазах неуспешным, неспособным.

Шкала 5б. Боязнь наказания со стороны семьи. Показывает значимость для учащегося порицания, наказания со стороны семьи, боязнь быть в глазах родителей, родственников неуспешным, неспособным.

Шкала 6. Осознание социальной необходимости. Показывает выраженность у учащегося стремления быть образованным человеком. Учащиеся с преобладанием этого типа мотивации учатся прежде всего потому, что осознают необходимость хорошей учебы в школе для собственного успешного будущего.

Шкала 7. Мотив общения. Показывает выраженность у учащегося мотивации на общение со сверстниками. Учащиеся с выраженным мотивом общения заинтересованы прежде всего в тех видах деятельности, где присутствует возможность коммуникации.

Шкала 8. Внеучебная школьная мотивация. Показывает заинтересованность учащегося прежде всего в различных внеучебных делах, проходящих в школе (концерты, выставки, праздники и др.), а не в непосредственно урочной деятельности. Учащиеся, у которых преобладает этот тип мотивации, с удовольствием ходят в школу, часто являются активными участниками внеурочной деятельности, однако учатся неохотно, по необходимости, как бы отбывая повинность за интересные дела.

Шкала 9. Мотив самореализации. Показывает значимость для учащегося учебной деятельности как ведущей сферы самореализации, места, где он может заявить о себе, развивать себя и пр.

Шкалы 10–12 представляют собой дополнительные шкалы, позволяющие получить средние показатели по тому, влияние какой группы на учащегося наиболее значительно в плане мотивирования его хорошей учебы — одноклассников, семьи или школы.

Шкала 10. Влияние одноклассников.

Шкала 11. Влияние семьи.

Шкала 12. Влияние школы.

***Приложение 4***

**Результаты, полученные после проведения корреляционного анализа**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|   | Престижность учебы в классе | Престижность учебы в семье | Познавательный интерес | Мотивация достижения | Мотив социального одобрения одноклассниками | Мотив социального одобрения педагогами | Мотив социального одобрения родителями | Боязнь наказания со стороны школы | Боязнь наказания со стороны семьи | Осознание социальной необходимости | Мотив общения | Внеучебная школьная мотивация | Мотив самореализации | Влияние одноклассников | Влияние семьи | Влияние школы |
| Престижность учебы в классе |   | 0,041 | -0,14 | -0,23 | 0,152 | 0,204 | -0,27 | -0,36 | -0,21 | -0,22 | -0,1 | -0,35 | -0,19 | 0,023 | -0,38 | -0,1 |
| Престижность учебы в семье |   |   | 0,075 | 0,019 | 0,172 | 0,15 | 0,433 | 0,405 | 0,309 | -0,01 | 0,31 | -0 | 0,194 | 0,307 | 0,426 | 0,37 |
| Познавательный интерес |   |   |   | -0,23 | -0,03 | 0,136 | 0,33 | 0,116 | -0,03 | -0,03 | -0,25 | -0,15 | 0,467 | -0,12 | 0,219 | 0,174 |
| Мотивация достижения |   |   |   |   | 0,444 | 0,097 | 0,07 | 0,152 | 0,136 | 0,182 | 0,24 | 0,363 | 0,139 | 0,433 | 0,13 | 0,217 |
| Мотив социального одобрения одноклассниками |   |   |   | 0,444 |   | 0,378 | 0,213 | 0,371 | 0,134 | -0,07 | 0,336 | -0,14 | 0,219 | 0,831 | 0,21 | 0,476 |
| Мотив социального одобрения педагогами |   |   |   |   | 0,378 |   | 0,242 | 0,141 | 2E-04 | 0,16 | -0,28 | -0,25 | 0,441 | 0,101 | 0,145 | 0,779 |
| Мотив социального одобрения родителями |   | 0,433 | 0,33 |   |   |   |   | 0,518 | 0,32 | -0,15 | 0,127 | 0,124 | 0,297 | 0,24 | 0,817 | 0,471 |
| Боязнь наказания со стороны школы | -0,36 | 0,405 |   |   | 0,371 |   | 0,518 |   | 0,414 | 0,139 | 0,307 | 0,028 | 0,138 | 0,44 | 0,599 | 0,706 |
| Боязнь наказания со стороны семьи |   |   |   |   |   |   | 0,32 | 0,414 |   | -0,02 | 0,292 | 0,081 | 0,009 | 0,213 | 0,793 | 0,279 |
| Осознание социальной необходимости |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,132 | -0,04 | 0,131 | 0,05 | -0,07 | 0,243 |
| Мотив общения |   |   |   |   | 0,336 |   |   |   |   |   |   | 0,21 | 0,051 | 0,782 | 0,264 | 0,033 |
| Внеучебная школьная мотивация | -0,35 |   |   | 0,363 |   |   |   |   |   |   |   |   | -0,2 | 0,052 | 0,144 | -0,14 |
| Мотив самореализации |   |   | 0,467 |   |   | 0,441 |   |   |   |   |   |   |   | 0,212 | 0,215 | 0,459 |
| Влияние одноклассников |   |   |   | 0,433 | 0,831 |   |   | 0,44 |   |   | 0,782 |   |   |   | 0,287 | 0,357 |
| Влияние семьи | -0,38 | 0,426 |   |   |   |   | 0,817 | 0,599 | 0,793 |   |   |   |   |   |   | 0,48 |
| Влияние школы |   | 0,37 |   |   | 0,476 | 0,779 | 0,471 | 0,706 |   |   |   |   | 0,459 | 0,357 | 0,48 |   |
| Общая тревожность (по Филлипсу) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,374 |   |   |   |   |
| Школьная тревожность (по Филипсу) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Переживание социального стресса |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,389 |   |   |   |   |
| Фрустрация потребности в достижении успеха |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,326 |   |   |   |   |
| Страх самовыражения |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Страх ситуации проверки знаний |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,424 |   |   |   |   |   | 0,354 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | -0,36 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу |   |   |   |   |   | 0,345 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,328 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 0,407 |   |   |   |   |
| Общая тревожность (по Рогову) | -0,47 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Школьная тревожность (по Рогову) | -0,39 |   |   |   |   |   |   | 0,349 |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Самооценочная тревожность | -0,39 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Межличностная тревожность |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |