

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

БУЗУК ВАЛЕРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ
ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Обучающийся
Бузук В.В.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ	6
1.1. Тревожность как предмет психологического исследования	6
1.2 Мотивация как психологический феномен	16
1.3 Особенности проявления личностной тревожности и мотивации достижения в старшем подростковом возрасте.....	26
Выводы по главе 1	32
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ	34
2.1 Организация и методы исследования	34
2.2 Анализ результатов взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов	36
2.3 Психолого-педагогические рекомендации по снижению личностной тревожности и по повышению мотивации достижения обучающихся девярых классов	41
Выводы по главе 2	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	49
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Самую важную роль в представлении того, как человек станет осуществлять определённую деятельность, главным образом, когда кто-то занимается той же или похожей деятельностью, помимо мотива достижения представляет тревожность.

Исследованию тревожности посвящено немалое количество работ отечественных учёных, среди них: Л.Ф. Анн, В.М. Астапов, Л.И. Божович, В.С. Мерлин, Р.С. Немов, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейн; и зарубежных учёных, к которым относятся: А. Адлер, К. Роджерс, Г.С. Салливан, Ч. Спилбергер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни,

В психологии этот термин часто интерпретируют как довольно неоднородное явление, но среди ученых установлено согласие относительно нескольких ключевых моментов, которые позволяют описать тревожность в общем виде (её анализ в отношении «состояние — свойство», представление о функциях тревожного состояния и устойчивой тревожности и др.) и распределить её по уровням.

Исследование тревожности на различных стадиях детства немаловажно для выявления сущности этого явления и для осмысления возрастных закономерностей формирования эмоциональной области человека. Именно тревожность является так называемой базой для развития некоторых психологических трудностей в детстве. Предотвращение состояния тревожности немаловажно для подготовки детей и взрослых к жизненным испытаниям (соревнования, экзамен и др.), к осваиванию другой деятельности.

Тревожность и мотивация в раннем подростковом возрасте обладают собственными характерными чертами. Основным условием развития адекватной или неадекватной тревожности в подростковом периоде считается неизбежный конфликт с предстоящими событиями, становление самосознания, определение себя и собственного места в стремительно изменяющемся обществе.

Важными чертами подросткового периода считаются:

—желание определиться в жизни;

—становление личностной идентичности;

—желание самореализации в интимно-личностной, творческой области.

В зависимости от содержания идей, отношения к успеху и людям, которые добиваются успеха, индивид прорабатывает цели, определяет то, как и чем их достичь, создает актуальный план действий.

Мотивационной сфере отдано огромное число монографий отечественных и зарубежных авторов. Исследованием данного вопроса занималось большое количество учёных, начиная с мыслителей древности: Аристотеля, Гераклита, Платона. Помимо всего прочего, многие труды отечественных (В.Г. Асеев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Н.Г. Чернышевский, П.М. Якобсон) и зарубежных авторов (К. Алдерфер, Д. Аткинсон, П. Гольбах, У. Джемс, Д. Макклелланд, А. Маслоу) посвящены исследованию мотивационного вопроса. Множество литературы по вопросу, связанному с мотивацией, имеет сопровождение в разнообразии точек зрения на сущность их природы. Это сопряжено с тем, что мотивационная проблема и проблема поведенческих мотивов — одна из основных в психологической науке. К примеру, Б.Ф. Ломов подмечает, что в исследованиях деятельности в психологии мотивационным проблемам и целеполаганию отведено основное значение [14].

Ориентация человека на эффективные модели поведения и на выработку стратегий поведения в жизни считаются общественно важными аспектами становления личности. Но, несмотря на это, изучение воздействия тревожности на развитие мотивов является довольно редким и частичным.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что исследование взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения является довольно актуальным вопросом.

Цель исследования: выявить взаимосвязь личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов.

Для доказательства гипотезы исследования нами были выдвинуты следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие тревожности как предмета психологического исследования.
2. Раскрыть сущность понятия мотивации как психологического феномена.
3. Изучить особенности проявления личностной тревожности и мотивации достижения в старшем подростковом возрасте.
4. Проанализировать результаты взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации по снижению личностной тревожности и повышению мотивации достижения обучающихся девярых классов.

Объект исследования: личностная тревожность обучающихся девярых классов.

Предмет исследования: взаимосвязь личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь между личностной тревожностью и мотивацией достижения обучающегося, так при низком уровне личностной тревожности обучающегося мотивация достижения будет высокой и наоборот.

Для реализации исследования были нами были выбраны методы исследования.

Теоретические: анализ литературных источников, синтез, сравнение, обобщение.

Эмпирические: опрос, тестирование.

Для проведения исследования были выбраны методики исследования личностной тревожности и мотивации достижения.

1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.
2. Опросник «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан).

Статистические: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Базой для исследования выступает МАОУ №XX г. Красноярска.

Выборка сформирована из обучающихся 9 «А» и 9 «Б» классов из 21 человека. Возраст обучающихся — 15-16 лет. Девушек — 13, юношей — 8.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ

1.1. Тревожность как предмет психологического исследования

В отечественной науке определения тревожности встречаются в разных вариациях, несмотря на то, что большая часть ученых сходятся в признании необходимости анализировать его дифференцированно — как проявление в конкретной ситуации и как характеристику личности с учетом его переходного состояния и динамики.

По точке зрения Л. Анн, «тревожность — это склонность индивида к переживанию тревоги, представляющая собой эмоциональное состояние» [26, с. 40]. Это состояние можно охарактеризовать чувством напряженности, обеспокоенности, негативными предчувствиями с психологической стороны, а с физиологической стороны — активацией вегетативной нервной системы. Данное состояние появляется как реакция с помощью эмоций на напряженную обстановку, ситуацию стресса, и способно быть различным по насыщенности и динамичным по времени.

С точки зрения психологии, тревога ощущается как напряженность, беспокойство, нервозность. Помимо перечисленных состояний, может присутствовать чувство неуверенности, беспомощности, незащищенности, угроза неудачи, чувство одиночества, неспособность принять решение.

На физиологическом уровне реакция тревоги может выражаться в ускорении сердцебиения, частом дыхании, увеличенном объеме кровообращения за минуту, повышенном кровяном давлении, повышении общей возбудимости, снижении порогов восприимчивости, когда раздражители, которые были раньше нейтральны, приобретают негативную эмоциональную окраску.

Вопрос возникновения тревожности мы видим в исследованном Л.И. Божович [3] явлении о том, что процесс личностного формирования в

онтогенезе характеризуется развитием системных образований психики, сюда же можно отнести новообразования аффективно-потребностной сферы. Характерной чертой подобных новообразований считается то, что они обладают побуждающим действием и также отличаются своей логикой формирования. Как установлено, Л.И. Божович [3] анализировала данную проблему на основе образований, которые обеспечивают осознанное управление собственным поведением. Помимо этого, подобным способом она анализирует и личностные качества как концепцию, которая содержит постоянный мотив и формы его осуществления в поведенческой и деятельностной сфере. Эти формы уже закрепились и привычны. Тревожность, как образование личности, проходит такой же путь формирования.

Можно считать, что присутствие конфликта в области «Я» приводит к тому, что потребности не удовлетворены, к напряжению, разное направление которых и является толчком к появлению тревожного состояния. В последующем это состояние фиксируется и становится независимым образованием, которое обретает свою логику формирования. Владея необходимой силой побуждения, оно осуществляет функции мотивации общения, побуждения к успеху, то есть захватывает роль основных образований личности.

Тревожность как знак угрозы притягивает интерес к допустимым трудностям, преградам для достижения цели, которые присутствуют в ситуации. Она даёт возможность привести в готовность собственные ресурсы, и тем самым достигнуть наиболее лучшего итога. По этой причине обычный уровень тревожности (или адаптивный уровень) определяется как нужный для того, чтобы эффективно приспособиться к реальности. Конкретный уровень тревожности — это непосредственная неотъемлемая характеристика личностной активности и деятельности. У любого имеется собственный необходимый уровень тревожности. Оценка собственного состояния человеком в данной ситуации считается значимым компонентом контроля и воспитания для него же самого.

Слишком большой уровень тревожности говорит о дезадаптивной реакции, которая проявляется в дезорганизации поведения и деятельности. Люди, которые относятся к категории высоко тревожных, предрасположены к проживанию опасности в широком спектре эмоциональных реакций. На подобные условия они выражают реакцию видимым состоянием сильного напряжения, волнения. В русле исследования вопросов тревожности также берётся во внимание и абсолютное отсутствие такого состояния как явления, которое препятствует нормальной адаптации. Оно также препятствует развитию и результативной работе.

Нет точного подтверждения воздействия тревожности на формирование личности, несмотря на то, что отметил С. Кьеркегор [13], который нашел тревожность главным фактором, определяющим историческую сторону существования человека. Позднее данная точка зрения сформировалась в трудах экзистенциалистов в философии, а в психологической науке — в учениях психоанализа.

С точки зрения бихевиоризма, тревожность является закреплённым опытом неадаптивного поведения, который был приобретён научением. В небихевиоризме открыта значимость подражания, которая лежит в сути невротического поведения. Ребёнок или напрямую перенимает невротические примеры поведения отца и матери, или совершает акты поведения, которые противоречат иным стандартам. Таким образом он копирует других людей, а это признается фактором переживания тревоги.

Зигмунд Фрейд [31] выделил три типа тревожности:

1. Объективная — тревога, связанная с опасностью во внешнем мире. Это ответ на объективную внешнюю угрозу с чрезмерным проявлением; эта тревога ослабляет способность человека эффективно справиться с источником опасности.

2. Невротическая — беспокойство, связанное с неизвестной опасностью; согласно Фрейду, может существовать в трех основных формах.

Во-первых, это «свободно плавающая» тревога или «готовность в форме тревоги», которую, как образно фигурировал Фрейд, тревожный человек несет с собой и всегда готов присоединиться к любому более или менее подходящему объекту. Например, это может перерасти в страх ожиданий.

Во-вторых, это фобические реакции, которые не соответствуют вызвавшей их ситуации: боязнь высоты, змей, толп, грома.

В-третьих, это страх, который возникает при истерии и тяжелом неврозе и характеризуется полным отсутствием связи с какой-либо внешней опасностью. С точки зрения Фрейда [31], различие между объективной и невротической тревогой очень произвольно. Невротическая тревога имеет тенденцию проецироваться наружу, приобретая вид реального страха. Так происходит потому, что легче избавиться от внешней опасности, чем от внутренней опасности.

3. Моральная — определяется им как «тревога совести», которая связана с опасностью, исходящей от Супер-Эго. Это соединение объективной и невротической тревоги, поскольку Супер-Эго интроецируется (то, что ребенок учится и передает в свою психику от других людей) из голоса авторитета своих родителей и вызывает очень реальный страх угроз и наказаний, по крайней мере, для детей.

Приверженцы психоаналитического течения сосредоточили интерес на исследовании невротической тревожности. Согласно З. Фрейду [31], развитие невротической тревожности наступает с того этапа, когда природные желания ребёнка входят в разногласие с общественными требованиями и условиями. Данные требования и условия выступают в лице других значимых: как правило, родителей. Такое разногласие сопровождается восприятием угрозы. Появляется внутренний конфликт, решения которого можно добиться психологической защитой — вытеснением начального желания из сознания в бессознательное. Удалённое желание не прекращает при этом действовать и нести былую опасность, внутренний конфликт не обретает адекватного разрешения; индивид

не прекращает ощущать страх, однако теперь не осознает его предпосылок, то есть испытывает непосредственно тревогу.

Множество ученых выделяют два вида тревожности: устойчивую в той или иной области (межличностная, школьная и др. — ее называют особой, специфической) и общую, которая легко изменяет объекты в связи с переменной их важности для человека. В таких вариантах специфическая тревожность считается только конфигурацией, которая выражает общую тревожность.

Внимание Л.И. Божович [3] акцентируется на адекватной и неадекватной тревожности. В соответствии с данным мнением, аспектом истинной тревожности обозначалась её неадекватность настоящей успешности, действительному положению человека в какой-либо сфере. Только лишь в этом случае она выступала как выражение общей личностной тревожности, которая «зафиксировалась» на конкретной области.

По мнению Ф.И. Березина [2], тревожное состояние — это несколько эмоциональных состояний, которые обоснованно, то есть закономерно, сменяют одно другое по возрастающей мере. Он выделил 6 уровней тревожного состояния.

1. Первый уровень — минимально интенсивный тревожный уровень. Проявляется в переживаниях напряженности, дискомфорта, настороженности. Данное чувство никак не влияет на чувство и показатели опасности, но является сигналом последующего быстрого наступления наиболее ярких проявлений тревожности. Эта тревожность обладает максимальной адаптивной значимостью.

2. Второй уровень — чувство внутреннего напряжения меняют чувствительные реакции, либо они приобщаются к этому чувству. Прежде неважные стимулы обретают важность, а при усилении окрашиваются в отрицательные эмоции.

3. Третий уровень — непосредственная тревога. Выражение находит в том, что переживается неясная опасность, угроза.

4. Четвертый уровень — чувство страха. Проявляется при нарастании состояния тревоги, и выражается в «опредмечивании» и конкретизации неясной угрозы. При всех данных объект, связывающийся с чувством страха, может не отображать настоящую первопричину тревоги, реальную угрозу.

5. Пятый уровень — неотвратимое чувство катастрофы, которая вот-вот случится. Появляется вследствие градационного нарастания тревожного состояния и проявляется в ощущении ужаса. При том при всем, это чувство сопряжено лишь с нарастанием беспокойства, тревоги, а не с содержанием самого чувства. Такое чувство способна спровоцировать неясная, однако, весьма мощная тревога.

6. Шестой уровень — самый значимый уровень. Тревожное, беспокойно-пугливое состояние возбуждения, проявляющееся в необходимости моторной разрядки, паническом розыске поддержки. Нарушение поведенческой сферы и сферы деятельности возбуждается тревогой, доходит до собственного максимума.

Акцент у А.М. Прихожан [25] ставится на двух ключевых категориях тревожности.

1. Открытая тревожность — осознанно переживается и также проявляется в поведенческой и деятельностной сфере в варианте тревожного состояния.

2. Скрытая тревожность — не осознается, проявляется либо в излишнем спокойствии, отсутствии чувствительности к действительному неблагополучию, в том числе и его отрицании, либо непрямым путем посредством специфических поведенческих форм.

Внутри данных категорий обнаружены и были подвержены специфическому анализу разнообразные формы тревожности [24]. Выделим три формы открытой тревожности.

1. Резкая, не контролируемая либо недостаточно контролируемая тревожность — мощная, осознается индивидом, проявляется по внешнему виду

посредством признаков беспокойства, тревоги; без помощи других преодолеть её человек не способен.

2. Регулируемая и компенсируемая тревожность; дети без помощи других применяют довольно результативные методы, которые позволяют преодолевать существующую у них тревожность.

Значимой чертой этих двух форм считается то, что тревожность расценивается ребёнком как малоприятное, трудное чувство, от которого он желает освободиться.

3. Насаждаемая или культивируемая тревожность — осознаваемое и переживаемое как значимое для человека свойство, которое позволяет достичь чего-то. Выступает данный вид тревожности в некоторых альтернативах.

Во-первых, данная тревожность способна расцениваться человеком как главный регулятор его деятельности, который обеспечивает его дисциплинированность, организованность.

Во-вторых, она способна выглядеть как определенная мировоззренческая и ценностная установка.

В-третьих, она зачастую выражается в розыске так называемой «условной выгоды» от тревожности и проявляется посредством повышения активности симптомов.

Тревожность скрытого характера попадаетея значительно реже открытой тревожности. Одной из ее форм является так называемое неадекватное спокойствие. В данном варианте человек, утаивая тревогу как от находящихся вокруг, таким же образом и от самого себя, формирует мощные и жёсткие методы, чтобы защититься от неё. Такие методы мешают осознанию конкретных опасностей, находящихся вокруг, а также личных переживаний. Так, у детей не прослеживаются внешне свойства тревожности. Скорее наоборот: они характеризуются высоким, излишним спокойствием. Данная форма весьма неустойчива, она довольно стремительно перетекает в формы тревожности открытого характера. Акцентирует на себе внимание и то, что у

определенных детей открытая тревожность и «неадекватное спокойствие» сменяют друг друга. Формируется впечатление о том, что «неадекватное спокойствие» здесь представляет собой определенный кратковременный «отдых» от состояния тревоги. Тогда это состояние обретает действительно опасный характер для психологического здоровья индивида.

Модель скрытой тревожности «уход из ситуации» попадаетея крайне редко.

В иностранной литературе, следом за Ч. Спилбергером [1], установлено отличать личностную и ситуативную тревожность. Их можно охарактеризовать и отличать как «тревожность-состояние» и «тревожность-свойство».

Состояние тревожности подвержено изменению и в целом содействует осознанию индивидом собственного положения в мире, находящемся вокруг. То есть тревожность — индивидуальная психологическая отличительная личностная черта, выражающаяся в предрасположенности лица к переживанию тревожного состояния, которое не соответствует ситуации, или присутствие невысокого порога его появления.

Личностная тревожность подлежит рассмотрению как достаточно устойчивая черта личности, которая проявляется в стабильной предрасположенности к переживаниям тревожного состояния в наиболее различных актуальных ситуациях в жизни, в том числе и подобных тем, какие с объективной точки зрения к этому не располагают [27].

Ее можно охарактеризовать состоянием инстинктивного страха, неясным чувством опасности, готовностью расценивать каждое явление как плохое, не безопасное.

Индивид, который подвержен этому состоянию, стабильно находится в удрученном состоянии, для него усложняются способы взаимодействия с обществом. Он ощущает трудности при принятии решений.

На сегодняшней стадии формирования науки, предпосылки развития тревожности изучены в недостаточном объеме. Установлено, что тревожность в

целом развивается под воздействием природных, естественных условий, а также под воздействием общества, то есть социальных условий, индивидуальных, которые действуют на протяжении всей человеческой жизни [9]. При этом в соответствии с учениями Р. Кэттелла и И. Шейера (1961 год), воздействие среды считается наиболее важным для формирования тревожности, нежели влияние наследственности.

Биологические условия развития тревожности принадлежат особенностям нервной системы.

Общественные (то есть социальные) условия формирования тревожности разделяют на внешние и внутренние условия. К внешним условиям причисляют воспитание в семье, успеваемость в школе, отношения с педагогами и сверстниками; к внутренним — интрапсихический (внутриличностный) конфликт, отрицательный эмоциональный опыт.

Большая часть ученых (в том числе А.С. Спиваковская) акцентирует внимание на том, что важность для развития тревожности обретают переживаемые ребенком дошкольного и младшего школьного возрастного этапа [26] нарушения семейных взаимоотношений, в особенности в тех вариантах, в которых отец и мать подвергают детей нередким наказаниям. К развитию тревожности у детей может привести тревожное поведение родителей, которое зачастую сопровождается гиперопекой, эмоциональная сдержанность родителей или родительское отвержение ребенка. Так же влияет воспитание в авторитарном стиле, которое в особенности связано с родительским высоким уровнем притязаний относительно детей. Если кто-то из родителей сильно обеспокоен, тревожен, а также проявляет избыточную опеку над ребенком, над его существованием и состоянием здоровья, то это провоцирует у него появление чувства непостоянности находящегося вокруг мира, чувства опасности, которая надвигается со всех сторон. Отсюда и ощущение отсутствия защиты, нерешительность, отсутствие уверенности, высокий уровень тревожности [29].

Значительно чаще у ребенка проявляется сильная тревожность, если в семье ему предъявляются высокие требования, раздражительность выражается в большей степени, чем волнение, постоянно высказываются недовольства по поводу его поведения. Когда ребенка упрекают, пристыжают, явно бранят за все без исключения — всплески ситуативной тревожности преобразуются в непрерывный эмоциональный фон ребенка. Появляется боязнь наказания.

В абсолютно всех упомянутых вариантах ребенок находится в положениях, которые порождают непрерывный неблагоприятный эмоциональный фон, фрустрацию более важных потребностей, вследствие чего обычный процесс адаптации к среде происходит не должным образом. Действие упомянутых условий приводит к тому, что ребенок должен вырабатывать «сверхбдительность в отношении враждебных стимулов и развитию паттернов агрессии и защиты от воспринимаемого враждебным окружения», что и влечет за собой формирование тревожности [4].

Появление и фиксация тревожности как стабильного образования связана с неудовлетворением основных возрастных нужд, которые приобретают не насыщаемый вид по гипертрофированному типу. Тревожность, которая возникает как реакция на стресс, фиксируется как образование личности при присутствии отмеченных характеристик потребностей и внутренних конфликтов.

Таким образом, тревожность (по Р.С. Немову) — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека находиться в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [22].

Тревожность является причиной, порождающей конфликт в области «Я».

Фиксируясь, тревожное состояние приступает к осуществлению функции мотивации общения, побуждения к успеху, то есть захватывает роль основных индивидуальных образований.

У каждой личности имеется собственная оптимальная степень тревожности — именуемая нужной (полезной) тревожностью.

Классификация видов тревожности не ограничена одним определением. Тревожность классифицируют по разным признакам и проявлениям. Так, тревожность может быть:

- ситуативной и личностной (Ч. Спилбергер);
- учебной, самооценочной, межличностной (по виду);
- открытой и скрытой (А.М. Прихожан);
- реалистической, невротической, моральной (З. Фрейд).

1.2 Мотивация как психологический феномен

Исследование мотивационной сферы личности считается одним из наиболее важных в психологической науке, так как именно мотивация устанавливает определенное человеческое поведение, динамику и активность поведения, которая направлена на результативность, достижение целей.

Мотивационную сферу с точки зрения ее развитости возможно охарактеризовать согласно следующим характеристикам:

1. Широта;
2. Гибкость;
3. Иерархизированность.

Под широтой понимается многообразие мотивационных условий — диспозиций (то есть мотивов), потребностей, целей, которые представлены на любом из уровней. Чем больше у человека всевозможных мотивов, потребностей, а также целей, соответственно тем более развитой считается сфера мотивации [30].

Гибкость определяет процесс мотивации так: сфера мотивации, использующая больше всевозможных мотивационных побудителей невысокого

уровня для удовлетворения побуждения более высокого уровня, считается наиболее гибкой [10].

Например, два человека находятся в одинаковой ситуации: один будет применять всевозможные разнообразные способы для удовлетворения одного и того же мотива, а другой — нет. Соответственно, более гибкой считается мотивационная сфера первого человека.

Следует отметить, что широта и гибкость отличают сферу мотивации человека разными способами. Широта характеризует ее с точки зрения многообразия круга предметов, которые способны быть средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость, в свою очередь, характеризует подвижность связей, существующих между различными уровнями организованности иерархии сферы мотивации: между мотивами и потребностями, потребностями и целями, мотивами и целями.

Наконец, иерархизированность является характеристикой структуры каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятой отдельно. Потребности, мотивы и цели не существуют как параллельные наборы мотивирующих диспозиций [22].

Мотивация — это широкий круг явлений, которые побуждают человека к деятельности. Само слово «мотив» происходит от латинского слова *Moveo*, то есть «двигаю».

Мотивацию в широком смысле можно определить следующим образом: это все, что порождает динамичность и применяется человеком: его желания, инстинкты, идеалы, эмоции и т.п.

Сам по себе термин мотивации является более широким, чем термин мотива. Термин «мотивация» трактуется в современной психологической науке весьма неоднозначно: как то, что обозначает систему условий, которые детерминируют, направляют действия человека (сюда входят, в частности, мотивы, намерения, потребности, стремления и многое другое). Как характеристику процесса, который побуждает и поддерживает собственно

активность поведения на каком-либо определенном уровне. Таким образом, мотивацию можно трактовать как комплекс причин, имеющих психологический характер, которые объясняют поведение человека, его начало, направленность и динамичность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это поиск ответов на вопросы типа: «зачем?», «почему?», «побуждающее для какой цели?», «ради чего?» и так далее. Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков [15].

Мотивация представляет собой одну из главных проблем как в отечественной, таким образом и в зарубежной психологии. Ее важность для разработки и исследования современной психологической науки имеет связь с анализом источников инициативности человека, побудительных сил его деятельности и поведения. Результат ответа на имеющийся вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он может ее реализовывать, является фундаментом ее соответствующей интерпретации. В самом общем рассмотрении мотив — это то, что устанавливает, стимулирует, побуждает человека к реализации какого-то действия, которое включено в характеризуемую данным мотивом деятельность.

Трудность и многогранность проблемы мотивации объясняет множественное количество подходов к осмыслению ее сути, ее природы, структуры, а кроме того — к способам ее исследования. Значительно будет выделить, что главным методологическим принципом, который определяет исследования сферы мотивов в отечественной психологии, представляется положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активное создание данного принципа сопряжено с исследованием таких проблем, как концепция взаимоотношений человека, соотношения значения и смысла, интегрирование побуждений и их семантическая связь, направленность личности и динамика поведения, ориентир в деятельности и так далее.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как довольно многогранный и многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека, его поведения и деятельности. Высшей степенью такой регуляции представляет собой сознательно-волевой. Ученые делают акцент на том, что мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию. Она дает ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [18].

Всё данное, с одной стороны, дает возможность определить мотивацию как непростую многоаспектную концепцию побудителей, которая включает в себя потребности, мотивы, круг интересов, эталоны, устремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с иной, — заявлять о полимотивированности деятельности, поведения человека и о преобладающем мотиве в их структуре.

Понимаемая как ресурс инициативности и вместе с тем как концепция побудителей разной деятельности мотивация исследуется в самых разнообразных перспективах, поэтому термин понимается исследователями разнородно.

Толкование «мотива» соотносит данный термин или с потребностью, или с переживанием и ее удовлетворением, или с предметом потребности. Таким образом, в контексте концепции работы о деятельности А.Н. Леонтьева слово «мотив» применяется не с целью «обозначения переживания потребности, а как равно обозначающий в таком случае то объективное, в чем данная необходимость приобретает конкретику в этих обстоятельствах и на что направлена деятельность, как на побуждающее ее» [18]. Подчеркнем, что восприятие мотива как «опредмеченной потребности» устанавливает его в свойстве внутреннего мотива, который входит в состав самой деятельности.

Более абсолютным представляется установление определения мотива, представленное одним из основных ученых, который исследует данную проблему — Л.И. Божович. В соответствии с ней, в качестве мотивов могут представляться объекты внешнего мира, понятия, мысли, эмоции и переживания [3].

Наиболее широким является понятие «мотивационной сферы», которое содержит и аффективную, и волевую область личности, переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом смысле мотивация является непростым объединением, «сплавом» сил поведения которые движут ей, раскрываются субъекту в виде потребностей, круга интересов, включений, целей, эталонов, детерминирующих деятельность человека [11].

Мотивационная область, либо мотивация в обширном значении словосочетания с данной точки зрения подразумевается как основа, как нацеленность всей личности, к которому притягиваются следующие установки: направленность, значимые ориентации, установки, социальные ожидания, требования, чувства, качества воли и другие социально-психологические свойства. Понятие мотивации у человека содержит в себе все типы побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, желания, мотивационные установки или диспозиции, эталоны идеалов и т.д [32].

Допускается заявить, что, несмотря на многообразие исследований, большим количеством ученых под мотивацией подразумевается комплекс психологически разных условий, которые детерминируют, определяют поведение и деятельность человека.

Результативным в исследовании мотивации представляется понимание мотивации как нелегкой структуры, в которую иерархизированы некоторые конкретные области. При всем при этом структура подразумевает стойкую целостность компонентов, их взаимоотношений и единства объекта; как инвариант концепции. Исследование внутренних составляющих мотивации позволило В.Г. Асееву особо отметить в ней а) целостность процессуальных и

дискретных данных и б) двух модальное, т.е. позитивное и негативное основание ее составляющих элементов.

Принципиальна также позиция авторов о том, что устройство мотивационной области представляется не замершим, не статическим, а прогрессирующим; тем, что изменяется в ходе жизнедеятельности образовательным процессом.

Значимым для изучения составляющего мотивации оказывается акцентирование автором Б.И. Додоновым ее четырех опорных частей: наслаждения от самой работы, важности для самой личности ее непосредственного итога, «мотивирующей» силы поощрения за деятельность, давления, которое действует принудительным образом на индивидуальность [16]. Первый составляющий элемент в теории зовется «гедонической» составляющей мотивации, а оставшиеся три элемента целевыми. Совместно с этим первый и второй обнаруживают направленность, уклон именно на процесс и результат деятельности, представляя внутренними относительно неё, а третий и четвертый закрепляют внешние негативные и позитивные относительно деятельности условия влияния.

Значительно кроме того и то, что два последних, которые определяются как поощрение и уклонение от наказания, представлены как составляющие компоненты мотивации достижения, по Д. Аткинсону.

В рассмотрении плана структуры человеческой сферы потребностей огромный энтузиазм вызывает треугольник потребностей А. Маслоу, в котором, если смотреть с одной стороны, наиболее прослеживается социальная, интерактивная зависимость человека. Но и в этой же степени — его познавательная, когнитивная сущность, которая связана с актуализацией собственных ресурсов [19].

Единое понимание сферы мотивации человека дает возможность исследователям систематизировать, и классифицировать мотивы. Как установлено, в общей психологии типы мотивов (мотивации) поведения

(деятельности) разграничиваются согласно различным основаниям, к примеру, в связи:

1. С характером участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н. Леонтьеву);
2. С протяженностью обусловливания деятельности (далекая — короткая мотивация, по Б.Ф. Ломову);
3. С социальной значимостью (социальные — личные (узкой направленности), по П.М. Якобсону);
4. С включенностью в деятельность (широкие социальные мотивы и узкие личные мотивы, по Л.И. Божович);
5. Мотивы определенного вида деятельности (например, учебной деятельности, и т.д).

В качестве основ классификации могут рассматриваться и схемы Х. Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П.М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные) [24].

К установлению преобладающей мотивации деятельности разумно кроме того приблизиться и с точки зрения специфики интеллектуальной эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Поэтому верховные внутренние духовные человеческие потребности могут быть презентованы как потребности (мотивы) нравственного, умственно-познавательного и эстетического планов. Данные мотивы соотносятся с удовлетворением внутренних духовных потребностей, человеческих потребностей, с каковыми неразделимо сопряжены такие побуждения, согласно П.М. Якобсону, как «чувства, круг интересов, привязанности и т.д» [34].

Иными словами, высшие общественные, внутренние (духовные) мотивы (потребности) в теории могут быть разделены на три группы: 1) мотивы (потребности) умственно-познавательные, 2) нравственно-этические мотивы, и 3) чувственно-эстетические мотивы.

Каждая модель имеет возможность быть аргументированной и обусловленной как внутренними, так и внешними факторами. В первоначальном случае в качестве начального и итогового пункта пояснения выступают психологические качества субъекта поведения, а во втором выступают внешние обстоятельства и условия его деятельности. В первоначальном случае заявляют о мотивах, нуждах, целях, намерениях, планах, интересах и т.п., а во втором — о стимулах, которые исходят из актуальной ситуации.

При исследовании мотивации достижения появляется проблема, связанная с пониманием того, какая роль отводится этому в структуре личности. Таким образом, Г. Мюррей говорит о том, что потребность достижения и избегания неудач относится к системе других психогенных потребностей. К ним относятся: необходимость агрессии, принадлежности, доминирования, независимости, неприятия, понимании, познании, помощи, внимании, признании, приобретении, объяснении (обучении), уважении и так далее [31].

Согласно сведениям Д. Макклелланда [17], люди, которые переживают мощную потребность в достижениях, делают расчет на свои ресурсы и силы, а также стремятся самосовершенствоваться. Они работают над теми вопросами и задачами, на которые нужно тратить большие усилия, однако такие задачи вовсе не считаются неразрешимыми. Они ощущают большее удовлетворение от собственной деятельности в то время, когда сами составляют план этой деятельности и сами определяют для себя цели.

Как правило, люди с высокой потребностью в достижении, устанавливают для себя задачи, осуществление которых станет для находящихся вокруг либо знаком, либо показателем успешности. Подобные люди стремятся постоянно оставаться на высоте так же, как и предпочитают получать положительные отзывы о собственной деятельности от находящихся вокруг. Положительная динамика их деятельности в отзывах других людей для них намного существеннее финансовых средств. Адамс и Стоун делают акцент

на том, что такие люди свое собственное свободное время зачастую посвящают работе, которая тем или иным образом сопряжена с их главной деятельностью.

Дж. Макклелланд [17] выявил, что на развитие у детей потребности в достижении оказывают большое влияние установки отца и матери. Как правило, родители, у которых потребность в достижении высокая, могут требовать от своего ребенка большей самостоятельности. Такие дети на сравнительно раннем возрастном этапе учатся рассчитывать на свои внутренние ресурсы. Вследствие этого у них формируется решительность, чувство уверенности, и собственные свершения доставляют им радость.

А те же, в свою очередь, родители, у которых потребность в достижении невысокая, как правило, слишком сильно опекают своего ребенка. В том числе если в данном явлении отсутствует потребность, они могут помочь ему осуществлять ежедневные дела, которые он в состоянии выполнить сам (например, одеться или покушать). Подобным ребятам дается меньше свободы, и у них, как правило, тоже создается низкая потребность в достижении.

Соответственно, делая вывод из вышесказанного, достижение можно рассмотреть как очевидное подтверждение успеха. По этой причине потребности в достижении можно дать характеристику как желанию достигнуть установленной цели, достичь успеха. При рассмотрении вопроса о двусторонней взаимосвязи между мотивацией и свойством личности (свойства оказывают влияние на характерные черты мотивации, а черты, когда закрепляются, становятся свойствами личности) П.М. Якобсон подмечает, что есть смысл установить вопрос, в какой мере обнаруживается человек в сфере мотивации. А.Н. Леонтьев, к примеру, говорил, что главная личностная структура предполагает за собой сравнительно стабильную форму основных, мотивационных направлений. П.М. Якобсон объективно подмечает, что не все то, что определяет личность, влияет на ее сферу мотивации (однако также и не любые характерные черты мотивационного процесса преобразуются в качества личности) [34]. И.Г. Олпорт так же свидетельствует о том, что станет неправильным отметить, что все без исключения мотивы считаются

особенностями; некоторые из черт обладают мотивационной (то есть направляющей) значимостью, другие — более инструментальной [24].

Бесспорно, к первой группе возможно причислить такие характерные для личности черты, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избеганию неудач, мотив аффилиации или отвергания (стремление к общению с другими людьми, к совместной работе с ними, или, напротив, страх быть непринятым, непризнанным), агрессивность (стремление регулировать конфликты путем применения агрессивных действий).

Желание к достижению успеха согласно Ф. Хоппе либо «мотив достижения» по Д. Макклеланду — стабильно проявляемая необходимость человека достигать успеха в различных типах деятельности. В первый раз данное положение выделил Г. Мюррей, который интерпретировал ее как стабильную потребность в достижении результата в деятельности, как желание «выполнить что-то быстро и хорошо, достигнуть высокого уровня в деятельности». Данная необходимость носит центральный характер и выражается в каждой ситуации, вне зависимости от определенного ее содержания [12].

Субъекты, которые мотивированы на успех, результат, выбирают проблемы средней трудности или чуть выше средней. Они убеждены в удачном финале запланированного, им характерны отбор данных для рассуждения о собственных успехах, уверенность в неясных моментах, стремление к рациональному риску, стремление взять на себя ответственность, значительное упорство при желании достигнуть цель, адекватная умеренная степень уровня притязаний, увеличивающаяся после успеха и уменьшающаяся после неудачи.

Таким образом, мотивация (Л.И. Божович) — состояние личности, определяющее степень активности и направленности действий человека в конкретной ситуации. Мотив выступает как повод, причина, объективная необходимость что-то сделать, побуждение к какому-либо действию [3].

Мотивация достижения — специфический вид мотивации, характеризующийся стремлением человека к успехам в разных видах деятельности и избеганию неуспеха (Г. Мюррей) [25].

На формирование мотивации достижения огромное влияние оказывают родительские установки. То есть, если у родителей высокая потребность в достижении, то своему ребенку они будут давать большее пространство для самостоятельности, вследствие чего он начнет полагаться на собственные ресурсы, мобилизоваться в трудной ситуации. Так, при формировании решительности приходит удовлетворение от собственных действий.

1.3 Особенности проявления личностной тревожности и мотивации достижения в старшем подростковом возрасте

Подростковый возраст — наиболее сложный, непростой по сравнению со всеми детскими возрастами, отражающий в себе период становления личности. Наиболее важным характерным показателем данного этапа развития считаются фундаментальные изменения, совершающиеся в области самосознания подростка, которые обладают главным значением для дальнейшего формирования и развития подростка как личности [5].

Л.С. Выготский предлагает смотреть на данный возраст с точки зрения интересов, характеризующих структуру направленности реакций. К примеру, характерные черты поведения молодых людей (снижение школьной успеваемости, осложнение взаимоотношений с отцом и матерью и пр.) возможно объяснить перестройкой целой концепции интересов в этом возрасте.

Д.Б. Эльконин именуется подростковому возрасту период 11-17 лет, опираясь на критерии смен основных форм деятельности. В старшем школьном возрасте (период с 15 до 17 лет) ведущей становится учебно-профессиональная деятельность [5].

В подростковом возрасте у молодых людей происходит активное формирование самосознания, вырабатывается самостоятельная система

идеалов самооценивания и самоотношения, наступает понимание своей особенности и неповторимости. Таким образом, со временем у подростка формируется Я-концепция, которая содействует последующему построению его поведения.

Согласно Э. Эриксону, основным процессом этого возраста считается развитие личностной идентичности, чувства преемственности, целостности, открытия собственного «Я». По этой причине старшеклассников заинтересовывает возможность выяснить что-то новое о себе, о собственных способностях.

В данный промежуток времени формируется осознанное отношение к собственным потребностям и возможностям, желаниям и мотивам поведения, мыслям и переживаниям. Самосознание проявляется кроме того в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, которая представляется объяснения целесообразности действий и поступков.

На основе образующейся социальной мотивации совершаются основные перемены в содержании и соотношении ключевых мотивационных направленностей.

В первую очередь, это выражается в упорядочивании, интегрировании целой концепции потребностей их миропониманием, которое еще формируется. Подростки не просто изучают мир, находящийся вокруг, но и формируют о нем собственную точку зрения, потому что у них появляется необходимость сформировать собственные убеждения на моральные проблемы, лично разобраться со всеми вопросами. Поэтому решения, которые они принимают, и развивающиеся мотивы обретают у подростков все более значимую социальную нацеленность.

Под воздействием мировоззрения появляется довольно стабильная ценностная структура в иерархии, которая воздействует на убеждения и взгляды обучающихся. Убеждения считаются достаточно жесткой системой контроля желаний, которые возникают у них, а также, в свою очередь, стимулируют их к

самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению; в этом же числе и профессиональный выбор [21].

Как демонстрирует исследование актуальных данных, в подростковом возрасте совершается понижение мотивации учебной деятельности, посещение учебного заведения становится тяжелой ношей и весьма скучным занятием. Поэтому изменяется и подход к получению знаний, который можно относительно охарактеризовать словосочетанием «борьба за оценку», в том числе если реальные познания ей никак не соответствуют. Для категории подросткового возраста, как полагает Л.И. Божович, отметка является орудием, которое позволяет отыскать собственное положение среди числа ровесников [3].

В таком случае на замену познавательной мотивации приходят именуемая мотивация достижения или избегания неудач. Итогом, согласно суждению Е.П. Ильина, представляется в таком случае то, что «у подобных подростков не производится рациональный взгляд на мир, нет собственных критичных взглядов, приостанавливается формирование самосознания и самоконтроля, которое требует в необходимой степени уровня понятийного мышления» [11].

При этом подростки готовы обдумывать внешние и внутренние условия, что дает возможность осуществлять принятие довольно осмысленных решений. Но данное означает, что в ходе развития общественно нацеленных мотивов «внутренний фильтр» приступает к исполнению основной роли. Чем более взрослым в социальном плане считается школьник, чем больше его устремлений ориентировано в перспективу, тем больше у него создается мотивационных установок, которые связаны с планируемой жизненной перспективой. У незрелой же личности доминируют аргументы, которые направлены на удовлетворение потребностей «здесь и сейчас» [6].

Значительная осмысленность развития мотивов приводит к наибольшему проникновению в предпосылки действий других. По этой причине в процессе онтогенетического формирования детей моральная оценка действия сдвигается

с анализа результатов поступка к анализу его причины, импульсов, которые побудили индивида к подобному действию.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что чем наиболее социально взрослым формируется человек, тем более широкое в его сознании становится поле мотивации.

Тревожность же обладает наглядно проявляющейся возрастной спецификой, которая обнаруживается в ее началах, содержании, в компенсаторных и защитных формах проявления. Для любого возрастного этапа имеются конкретные сферы, предметы реальности, вызывающие высокую тревогу многих детей, и при этом зависимости от присутствия реальной опасности нет. Данные «возрастные пики» тревожности считаются отображением более важных социальных потребностей.

Тревожность как состояние проявляется негативно, действует дезорганизующе на продуктивность деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста; для старшего подросткового возраста может носить также мобилизующий характер. В течение школьного периода воздействие тревожности на работу опосредуется общением педагогов, формируемой преподавателем атмосферой внутри класса. Воздействие тревожности как личностного качества на деятельность с годами увеличивается. Также тревожность как свойство личности способна осуществлять в поведенческой сфере и формировании личности в подростковом возрасте мотивирующую функцию, подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям [9].

Исследование Б.М. Прихожан дает возможность для представления схемы возникновения и закрепления тревожности. С предподросткового возраста тревожность все сильнее опосредуется отличительными чертами «Я-концепции», которая носит двойственный, конфликтный характер. В свою очередь, тревожность, делаясь своего рода эмоциональным препятствием на пути достижения успеха и его субъективного восприятия, увеличивает данный конфликт. На уровне потребностей он обретает вид противоречия между

аффективно заряженным желанием к удовлетворяющему себе отношению, преуспеванию, достижению цели, с одной стороны, и страхом поменять обычный подход к себе — с другой. Образующиеся вследствие данного конфликта трудности в восприятии успеха и колебания даже в настоящих достижениях еще более повышают негативный эмоциональный опыт. По этой причине тревожность все сильнее фиксируется, обретает устойчивые формы осуществления в поведении, регуляции, компенсации, либо методах защиты и преобразуется в стабильное свойство личности, которое имеет свою силу побуждения. Непосредственно на данной основе способна появиться тревожность в подростковом возрасте [27].

Если у подростка тревожность становится сильнее, возникают страхи — незаменимый спутник тревоги, тогда могут развиваться невротические признаки. Отсутствие безопасности как черта характера — это саморазрушительное отношение к себе, своим силам и способностям. Тревожность как черта характера (личностная тревожность) — это пессимистическое отношение к жизни, когда она представлена как полная угроз и опасностей. Неопределенность вызывает беспокойство и нерешительность и, в свою очередь, формирует соответствующий характер. Неуверенный и взволнованный подросток всегда подозрителен, а недоверие порождает недоверие к другим. Такой ребенок боится других, ждет нападок, насмешек, обид.

В подростковом возрасте тревога возникает и фиксируется как стабильное личностное образование, основанное на необходимости удовлетворительного и стабильного отношения к себе в этот период. Внутренний конфликт, который отражает противоречия в «Я-концепции» по отношению к самому себе, не прекращает исполнять главную роль в появлении и закреплении тревоги в будущем, и на каждом этапе аспекты «я», наиболее значимые в течение этого периода, включены в него.

Таким образом, постоянное негативное эмоциональное состояние на фоне тревожности может быть одной из причин развития невроза, поскольку оно способствует углублению личных противоречий (например, между высоким

уровнем притязаний и низкой самооценкой.) Тревожные подростки, как правило, не уверены в себе, с нестабильной самооценкой [7]. Их постоянный страх перед неизвестным заставляет их редко проявлять инициативу. Известно, что обязательным условием возникновения тревоги является повышенная чувствительность. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится беспокойным. Много зависит от того, как родители общаются с ребенком.

Выводы по главе 1

1. Личностная тревожность способна рассматриваться как достаточно устойчивая черта личности, которая проявляется в стабильной предрасположенности к переживаниям тревожного состояния в наиболее различных актуальных ситуациях в жизни, в том числе и подобных тем, какие с объективной точки зрения к этому не располагают.

2. Тревожность как знак угрозы притягивает интерес к допустимым трудностям, преградам для того, чтобы достигнуть цель, которые присутствуют в ситуации, дает возможность привести в готовность собственные ресурсы, и этим достигнуть наиболее лучшего итога. По этой причине обычный уровень тревожности определяется как нужный для того, чтобы эффективно приспособиться к реальности (адаптивная тревога).

3. Наличие конкретного уровня тревожности — неотъемлемая характеристика активности личности. Слишком большая степень говорит о дезадаптивной реакции, которая проявляется в дезорганизации поведения и деятельности.

4. Мотивационная область считается ядром психики человека, так как мотивация устанавливает определенное человеческое поведение.

5. Мотивационные личностные свойства оказывают большое влияние не только на процедуру принятия решения, то есть на мотивацию, обуславливая ее индивидуальные характерные черты, но и непосредственно на сам поведенческий процесс. Таким образом, преобладание у обучающегося мотивации достижения ведет к такому стилю общения, который характеризуется уверенностью, непринужденностью, открытостью и социальной храбростью.

6. В случае, если доминирует мотив избегания неудач, у обучающегося выражаются прямо противоположные качества. Мотив

достижения коррелирует со стремлением человека к поощрению от других лиц, к самоутверждению.

7. Желание достичь успеха или мотивация достижения — это постоянно выражающаяся потребность человека в успехе в различных видах деятельности. Эта потребность широко распространена и проявляется в любой ситуации, независимо от ее конкретного содержания. Люди, которые сильно нуждаются в удовлетворении, предпочитают полагаться на свои собственные силы и стремятся к самосовершенствованию. Они, как правило, работают над задачами, которые требуют значительных усилий, но не являются неразрешимыми.

8. Развивающееся самосознание приводит к относительно устойчивой самооценке и определенному уровню притязаний у старших подростков. Достигнутый уровень психического развития, возросшие возможности подростка вызывают у него потребность в самостоятельности, самоутверждении, признании со стороны взрослых его прав, его потенциальных возможностей в плане участия в общественно значимых делах, приводя к развитию такого характерного для этого возраста новообразования как взрослость.

9. В подростковом возрасте тревога возникает и фиксируется как стабильное личностное образование, основанное на необходимости удовлетворительного и стабильного отношения к себе в этот период.

10. В течение школьного периода воздействие тревожности на работу обучающихся опосредуется общением педагогов, формируемой преподавателем атмосферой внутри класса. Воздействие тревожности как личностного качества на деятельность с годами увеличивается.

11. Тревожность как свойство личности способна осуществлять в поведенческой сфере и формировании личности в подростковом возрасте мотивирующую функцию, подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям.

Для выявления взаимосвязи между личностной тревожностью и мотивацией достижения успеха проведем эмпирическое исследование.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ

2.1 Организация и методы исследования

Для достижения цели исследования, а именно выявления взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девятых классов, было проведено эмпирическое исследование. Исследование было проведено на базе МАОУ №XX г. Красноярска. В исследовании принимало участие 21 обучающийся 9 классов.

Исследование мотивации достижения и степени личностной тревожности происходило с использованием следующих диагностических методик:

1. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
2. Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса является опросником. Данная методика выявляет уровень мотивации достижения. При диагностике личности на выявление мотивации достижения Т. Элерс отталкивался от следующего: личность с преобладающей мотивацией достижения выберет средний или низкий уровень риска.

Результаты обрабатываются по принципу начисления баллов за ответы «да» и «нет», после чего подсчитывается общая сумма баллов.

Чем больше получилась сумма баллов, тем выше будет уровень мотивации достижения.

Выделяются следующие уровни мотивации достижения:

- низкий уровень мотивации достижения;
- средний уровень мотивации;

- умеренно высокий уровень мотивации;
- слишком высокий уровень мотивации достижения.

Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан (форма Б) предназначена для диагностики у подростков следующих видов личностной тревожности:

1. Тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную);
2. С ситуациями общения (межличностную);
3. С отношением к себе (самооценочную);
4. Шкала мистических страхов (магическую).

Данные виды тревожности позволяют вывести единый, то есть общий уровень личностной тревожности. Шкала общего уровня является основной. Остальные виды носят уточняющий характер.

Методика принадлежит к бланковым, это позволяет использовать ее коллективно.

В качестве основы методики лежит принцип получения картины о беспокоящих состояниях с помощью оценки человеком восприятия определенных жизненных ситуаций.

Для обработки результатов необходимо получить сумму баллов. Сумма «сырых» баллов по выделенным видам тревожности позволяет получить балл по уровню общей тревожности.

Баллы по отдельным видам тревожности и общей тревожности заменяются степенями (1-10 баллов). А.М. Прихожан отмечает пять уровней личностной тревожности:

- «чрезмерного спокойствия»;
- соответствующего норме;
- несколько завышенного;
- очень высокого;

- явно завышенного.

Таким образом, была подобрана эмпирическая выборка и методики исследования, которые соответствуют цели исследования, а также являются апробированными и распространенными.

2.2 Анализ результатов взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов

В ходе диагностики личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девярых классов были получены следующие результаты: Рис.1, Рис. 2, Рис. 3; Таблицы 1, 2, 3; Приложение А.

Анализ первичных данных исследования в Таблице 2 позволил получить следующие показатели по шкале личностной тревожности А.М. Прихожан:

У 28,5% (6 человек) общий уровень тревожности соответствует уровню «чрезмерного спокойствия», таким обучающимся свойственно отсутствие внешних и поверхностных признаков общей тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием, у 62% (13 человек) общая тревожность соответствует норме, 9,5% (2 человека) оказались с несколько завышенной тревожностью. Уровень тревожности, отклоняющийся от нормы, может являться показателем проявления психического неблагополучия. Данным обучающимся свойственно беспокойство и склонность к цикличности мышления, обладание аналитическим складом ума и подверженность навязчивым идеям или страхам. В качестве особенностей характера могут выступать стремление к абсолютной уверенности во всем и завышенные требования к себе и другим людям. Одобрение других и непрекращающийся самоконтроль являются важным критерием их самооценки.

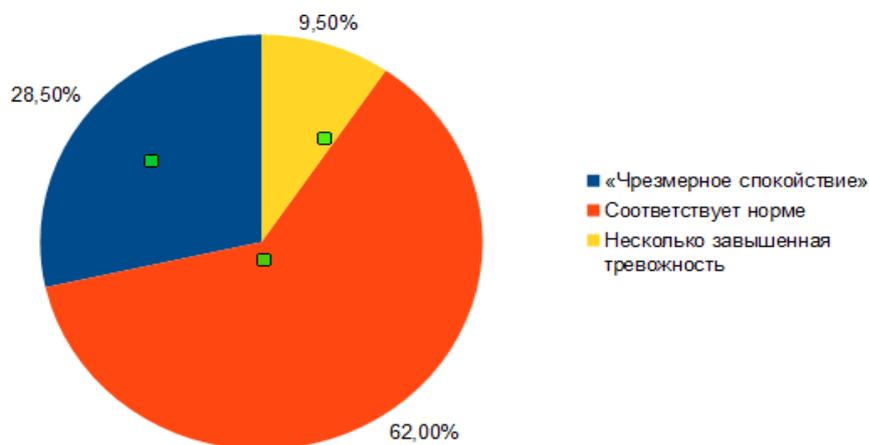


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности обучающихся по уровням личностной тревожности

Исходя из тех результатов, которые мы получили, видно, что преобладает тревожность, которая соответствует норме.

Анализ первичных данных (Таблица 3) позволил получить следующие данные по диагностике мотивации к успеху с помощью методики Т. Элерса:

Результаты диагностики мотивации к успеху по методике Т. Элерса показали, что у 9,5% (2 человека) наблюдается высокий уровень мотивации достижения, этим обучающимся свойственно предпочтение среднего или низкого уровня риска, иными словами, им свойственно избегание высокого уровня риска, выражена ориентированность на достижение успеха; 52% (11 человек) имеют умеренно высокий уровень мотивации достижения, таким обучающимся так же может быть свойственно избегание высоких рисков, склонность к поиску новых и практичных вариантов для решения проблем, то есть склонность к новаторству, задачи разного рода для них являются стимулом для развития; 29% (6 человек) имеют средний уровень мотивации достижения, то есть такие обучающиеся планомерно и адекватно разделяют склонность к достижению успеха и избеганию неудач, предпочитают рисковать расчетливо, контролируют свои действия; 9,5% (2 человека) по результатам исследования показали низкий уровень мотивации достижения, что характеризует таких обучающихся как постоянно сомневающимися, неуверенных в своих силах,

концентрирующихся на сложностях, которые могут возникнуть в процессе выполнения той или иной деятельности.

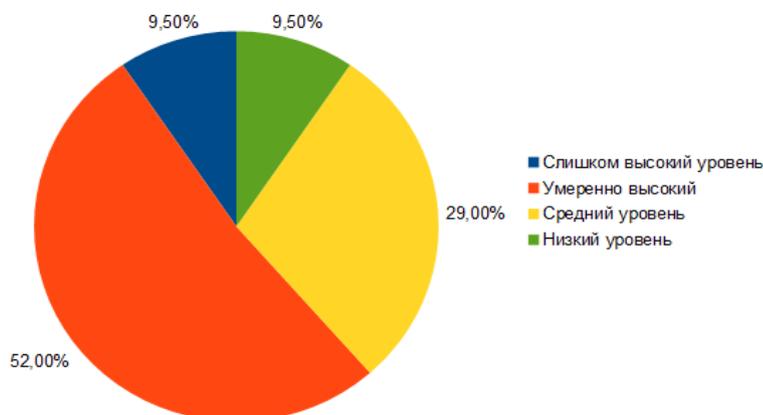


Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности обучающихся по уровням мотивации достижения

Большинству обучающихся свойственен умеренно высокий уровень мотивации достижения.

Для выявления взаимосвязи между уровнем личностной тревожностью и уровнем мотивации достижения обучающихся была составлена таблица и график.

Таблица 1

Соотношение показателей личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся

Обучающиеся	Преобладающий уровень личностной тревожности	Уровень мотивации достижения			
		Слишком высокий	Умеренно высокий	Средний	Низкий
1	Соответствует норме		+		
2	Соответствует норме		+		
3	«Чрезмерное спокойствие»	+			

4	«Чрезмерное спокойствие»		+		
5	Соответствует норме		+		
6	Соответствует норме		+		
7	Соответствует норме			+	
8	«Чрезмерное спокойствие»		+		
9	«Чрезмерное спокойствие»			+	
10	«Чрезмерное спокойствие»		+		
11	Соответствует норме			+	
12	Соответствует норме	+			
13	Соответствует норме			+	
14	Соответствует норме		+		
15	Соответствует норме		+		
16	Соответствует норме		+		
17	Несколько завышенная				+
18	«Чрезмерное спокойствие»		+		
19	Соответствует норме			+	
20	Соответствует норме			+	
21	Несколько завышенная				+

Анализ данных, которые отображены в таблице (Таблица 1), показывает, что у подавляющего большинства обучающихся личностная тревожность соответствует норме, а мотивация достижения является умеренно высокой.

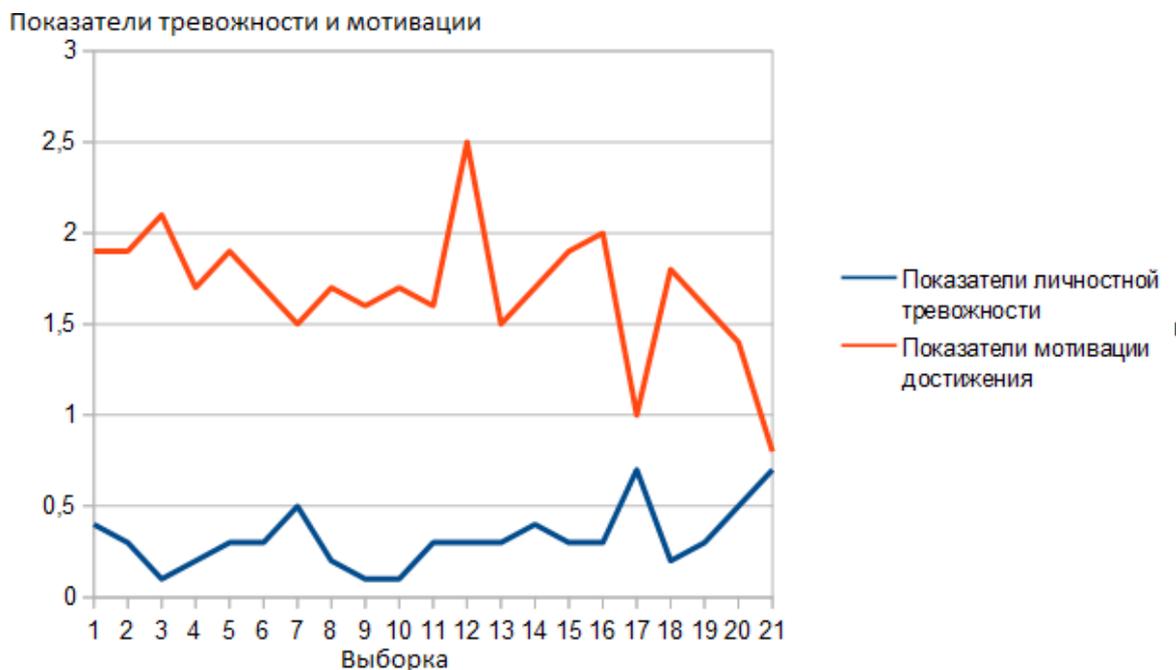


Рисунок 3. Взаимосвязь личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девятых классов

Оценка взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения позволяет заметить тенденцию к обратно пропорциональной связи. В тех точках, в которых показатель личностной тревожности снижается, так или иначе возрастает показатель мотивации достижения.

Для подтверждения взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся девятых классов воспользуемся коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена — статистический критерий, использующийся для исследования взаимосвязи между определенными явлениями. Данный критерий относится к непараметрическим, то есть не предполагает требования распределения данных по нормальному

закону. Достаточно показателей в порядковой шкале. Во внимание берется то, что один показатель больше или меньше другого.

Расчеты по коэффициенту представлены в приложении ??????????????

Благодаря коэффициенту ранговой корреляции нам удалось выяснить, что связь между признаком Y и фактором X слабая и обратная. Полученные значения говорят о том, что взаимосвязь между личностной тревожностью и мотивацией достижения обучающихся девятого класса носит обратно пропорциональный характер, то есть низкие показатели личностной тревожности связаны с высокими показателями мотивации достижения и наоборот. Таким образом, говорить о наличии взаимосвязи между двумя рассматриваемыми компонентами представляется возможным.

Таким образом, можно говорить о том, что наше предположение о наличии взаимосвязи между личностной тревожностью и мотивацией достижения обучающихся девятого класса, которое выступало в качестве гипотезы, подтвердилось.

2.3 Психолого-педагогические рекомендации по снижению личностной тревожности и по повышению мотивации достижения обучающихся девятого класса

В психопрофилактической и психокоррекционной работе, которая связана с тревожностью, И.В. Дубровина акцентирует внимание на пяти связанных между собой направлениях работы [8]:

1. Просвещение родителей. Роль отношений между членами семьи в появлении и закреплении тревожности. Особенно внимательно обсуждается развитие уверенности в собственных силах, чувства безопасности. Показывается смысл семейных конфликтов и совместной атмосферы. Демонстрируется смысл развития у обучающихся уверенности в себе, чувства личной компетентности. Главная задача этого направления — формирование у

родителей установок о том, что им отводится главная роль в преодолении и профилактики возникающей тревожности у подростка.

2. Просвещение педагогов. Здесь значителен вопрос, касающийся воздействия тревожности как устойчивой личностной черты на динамику развития подростка, на успешность деятельности. Подобное объяснение необходимо потому, что зачастую педагоги расположены анализировать тревожность как положительную отличительную черту, которая обеспечивает обучающимся чувство ответственности, восприимчивости и т. п. Показывается значимость точных последовательных условий, необходимых для преодоления и профилактики тревожного состояния. Также уделяется интерес развитию правильного отношения к ошибкам, умению применять их для лучшего осмысления материала. Непосредственно именно «ориентация на ошибку» — одна из форм проявления школьной тревожности.

3. Обучение родителей определенным методам для преодоления высокой тревожности у обучающегося, а также методам поддержки подростка в овладении средствами преодоления тревожности.

4. Прямая деятельность с подростками, направленная на выработку и усиление чувства уверенности и решительности, личных факторов успешности, самоконтролю в сложных ситуациях, моментах неуспеха. При профилактике данная деятельность должна быть нацелена на оптимизацию сфер, связанных с «возрастными пиками» тревожности любого этапа, при коррекции (кроме этого), — на «зоны уязвимости», свойственные определенному подростку. Важным компонентом считается формирование личных эффективных поведенческих моделей в важных, в том числе оценочных, для человека моментах.

5. Обеспечение и рассмотрение практики реализации новых умений и способностей в настоящем времени, поддержка и помощь со стороны специалиста (психолога) за границами условий обучения.

Предотвращение тревожности не может быть ограничено только рамками специальной психологической работы. Нередко может понадобиться внедрение

специального блока занятий, которые направлены на перемещение приобретенных умений в жизнедеятельность, а в случае необходимости — определенная коррекция и закрепление. Существенная роль при этом отводится родителям и педагогам [20].

Значительное воздействие на мотивацию оказывает уровень трудности проблемы. Определено, что люди, направленные на успех, не принимаются за дела, сложные в значительной степени, предпочитая им что-то среднее, однако гарантирующее им половину успеха. Те же, кто старается остерегаться неудач, выбирают либо очень простые, или, наоборот, очень сложные задачи. По этой причине немаловажно при определении уровня трудности той или иной задачи принимать во внимание различия в ориентированности мотивации достижения.

Уровню трудности задачи человек дает оценку по тому, в какой степени она отвечает его возможностям, средствам и времени решения, и, как правило, не старается достичь наибольшего в той работе, для реализации которой сил у него недостаточно. Отсюда немаловажно, чтобы педагог поддерживал своих обучающихся, создавал условия для развития чувства уверенности и решительности.

К достижениям человека побуждает та деятельность, которая отвечает степени его притязаний, то есть тем целям, которые он оценивает как свой беспрекословный успех. Непосредственно в такой работе и выражает заинтересованность [23]. Для развития мотивации достижения следует соблюдать некоторые правила:

1. Задачи, которые встают перед обучающимися, должны быть посильными и не предъявлять к ним невыполнимых требований. В данном случае, от решения подобных задач не откажутся как подростки с высокой мотивацией достижения, так и с низкой;
2. Учебная деятельность должна обеспечивать подростку возможность выбирать, быть увлекательной и отвечать степени его возможностей;

3. В деятельности должны быть задачи различного уровня трудности, чтобы они предоставляли возможность испытать успех наибольшему количеству обучающихся;
4. Задачи должны быть актуальными, активизирующими мыслительную работоспособность подростков;
5. Обучающиеся с низкой мотивацией достижения должны иметь возможность повторно выполнить ту или иную деятельность, что может им помочь выработать решительность и уверенность в себе.

Значительное условие для формирования среды, которая побуждает к успеху, — оценка работы подростка. Непосредственно она и формирует внутреннее чувство успешности и не успешности, и, обладая большой силой побуждения, способна исполнять как мотивирующую функцию, так и наоборот. В случае, если оценка принимается как справедливая и объективная, то тогда возникает желание и далее достигать успеха [28]. А таковыми считаются оценки, которые принимают во внимание итоги деятельности и усилия, приложенные для осуществления этой деятельности, и не находятся в зависимости от других обстоятельств — взаимоотношений с педагогом, личностных симпатий и антипатий. Разумеется, в некоторых случаях катализатором способна быть и негативная оценка, если речь затрагивает обучающихся с высоким показателем мотивации достижения и стабильной самооценкой.

Можно формировать у подростков благоприятный эмоциональный фон, вырабатывать решительность и уверенность в себе, придерживаясь некоторых правил [28]:

- Всех, показавших похожие результаты, оценивать в одинаковой мере;
- Стремиться обнаружить не только недочёты и недостатки, но и достижения обучающихся;
- Уважать личное мнение, самооценку обучающихся;
- Выражать спокойствие и доброжелательность;

- В коммуникации избегать напряжения, обиды, раздражения;
- Выводить на рассмотрение вопрос о причинах допущения ошибок и способах их исправления;

В лучшем случае, следует добиваться того, чтобы подросток воспринял оценку на самом деле, а не формально, и осознал способы ее совершенствования.

Условие времени — одно из наиболее значимых для возникновения желания достижения условие. Недостаток времени существенно повышает ощущение неудачи, а неограниченное время активизирует творческую сторону деятельности [33].

Огромное воздействие на формирование мотивации достижения оказывает индивидуальный пример и ролевое поведение важных взрослых (педагогов, родителей). Бесспорно, педагог, который стремится выработать у подростков, пребывающих под его воздействием, мотивацию к успеху, достигнет более лучших результатов, чем тот, кто не считается образцом для обучающихся.

Выводы по главе 2

1. Была подобрана эмпирическая выборка и методики исследования, которые соответствуют цели исследования, а также являются апробированными и распространенными.

2. Анализ результатов исследования показал, что в выборке преобладает тревожность, которая соответствует норме.

3. Большинству обучающихся свойственен умеренно высокий уровень мотивации достижения.

4. Оценка взаимосвязи личностной тревожности и мотивации достижения позволяет заметить тенденцию к обратно пропорциональной связи.

В тех точках, в которых показатель личностной тревожности снижается, так или иначе возрастает показатель мотивации достижения.

5. Благодаря коэффициенту ранговой корреляции нам удалось выяснить, что связь между признаком Y и фактором X слабая и обратная.

6. Анализ данных, которые отображены в таблице (Таблица 1), показывает, что у подавляющего большинства респондентов личностная тревожность соответствует норме, а мотивация достижения является умеренно высокой.

7. Предотвращение тревожности не может быть ограничено только рамками специальной психологической работы. Нередко может понадобиться внедрение специального блока занятий, которые направлены на перемещение приобретенных умений в жизнедеятельность, а в случае необходимости — определенная коррекция и закрепление. Существенная роль при этом отводится родителям и педагогам.

8. Значительное условие для формирования среды, которая побуждает к успеху, — оценка работы подростка. Непосредственно она и формирует внутреннее чувство успешности и не успешности, и, обладая большой силой побуждения, способна исполнять как мотивирующую функцию, так и наоборот.

9. Огромное воздействие на формирование мотивации достижения оказывает индивидуальный пример и ролевое поведение важных взрослых (педагогов, родителей).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

У каждой личности имеется собственный оптимальный уровень тревожности, который также называется нужной тревожностью. Анализ собственного состояния в данной связи считается для него значимой частью компонентов самоконтроля и самовоспитания. Слишком большой уровень личностной тревожности считается дезадаптивным явлением, которое выражается в общей дезорганизации работы и поведения. Люди, принадлежащие к данной группе, предрасположены к восприятию угрозы для себя и их жизнедеятельности в огромном числе случаев. Реакцией на подобные условия является активно проявляющееся состояние тревожности. В русле исследования вопросов тревожности также рассматривается ее абсолютное отсутствие. Такой феномен мешает адекватной адаптации так же, как и повышенный уровень личностной тревожности мешает стабильному развитию и результативной работе.

В течение всего школьного периода воздействие тревожности на продуктивность работы оказывается опосредованным поведением учителя и формируемой атмосферой внутри классного коллектива. Непосредственно она негативно влияет на продуктивность деятельности детей и подростков.

Таким образом, будет возможно сказать, что проблема исследования личностной тревожности и ее взаимосвязи с мотивацией достижения обучающихся считается весьма значимой для успешности и благополучия подростка в разных видах деятельности.

Обеспечить базу для эффективного формирования обучающихся возможно вследствие создания конкретной социальной среды, о которой должен знать преподаватель и выстраивать процесс обучения, отталкиваясь от условий успешности для всех или большинства обучающихся. Такая деятельность должна прокладываться совместно со школьным педагогом-психологом.

На наш взгляд, поставленная цель исследования является достигнутой. Те задачи, которые ставились в процессе исследования, также являются проработанными.

Предположение, выступающее в качестве гипотезы, подтвердилось и выделило актуальность исследования вопроса о взаимосвязи двух явлений: личностной тревожности и мотивации достижения обучающихся. Изучение является непременно важным потому, что выраженность уровня личностной тревожности и мотивации достижения считается одним из компонентов, которые оказывают воздействие на развитие и формирование личности.

Вопрос о тревожности, о мотивации и взаимосвязи данных категорий в современной психологической науке является предметом для обсуждения. Последующее изучение данной проблемы представляется перспективным, потому что могут помочь основательнее изучить психологию личности (и область мотивации как самый важный внутренний компонент личности), исследовать непростые динамические изменения в деятельности и поведении личности, критически взглянуть на имеющиеся мнения на эти вопросы и отыскать новые решения. Для этого следует выявить взаимосвязь личностной тревожности и мотивации в динамике возраста.

Все данные, которые мы получили во время исследования, имеют существенную значимость для практики. Имея представление об уровне личностной тревожности обучающихся и его взаимосвязи с мотивацией достижения, субъекты образовательного процесса могут построить деятельность таким образом, чтобы понизить уровень личностной тревожности у подростков, сформировать условия для развития благополучия и успешности обучающихся, а также развития мотивации достижения непосредственно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астапов, В. Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. - м.: Пер Сэ, 2017. - 240 с
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека/ Ф.Б. Березин. – Ленинград: Наука, 1988. – 270 с.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: психология формирования личности / Л.И. Божович. – Москва: Междунар. пед. акад. 1995. – 209 с.
4. **Болотова, А.К. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова. - М.: ИД ГУ ВШЭ, 2017. - 526 с.**
5. Волков Б.С. Психология подростка / Б. С. Волков. Москва, Речь, 2001. 357с.
6. Грабал, В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности: Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидов в детском возрасте / В. Грабал. Москва: Мысль, 1980. 270 с.
7. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 2004. 368с.
8. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина. Москва: Просвещение, 1991. 303 с.
9. Захаров, А.И. Неврозы у детей и подростков / А.И. Захаров. Ленинград: Медицина, 1988. 246 с.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб: Питер, 2006. 508 с.
11. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. С-Петербург: ПИТЕР, 2001 Кемпински А. Страх // Психические состояния. Хрестоматия. С-Петербург: ПИТЕР, 2001 Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. - 304 с.

12. Кисляков, П.А. Психология развития человека как субъекта деятельности / П.А. Кисляков, Е.А. Шмелева, Е.А. Петрова. - М.: Русайнс, 2018. - 184 с.
13. Костина, Л.М. Методы диагностики тревожности / Л.М. Костина. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 198 с.
14. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – Москва: Республика, 1993. – 383 с.
15. Ломов, Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 981 с.
16. Лопатин, А.Р. Социально-педагогические условия создания ситуаций успеха, активизирующих позитивное общественное развитие подростка / А.Р. Лопатин // Лучшие страницы педагогической прозы. – 2001. – №4. – 222 с.
17. Маккеланд, Д. Мотивация человека / Д. Маккеланд – Санкт-Петербург: Питер пресс, 2007. – 672 с.
18. Маркова С.Н. Изучение учебной мотивации, М.: Наука, 2004. 395с.
19. Маслоу А. Мотивация и личность. М.: АСТ-Пресс, 2004. 366с.
20. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - СПб. : Речь, 2004. - 245 с.
21. Минюрова, С.А. Психология самопознания и саморазвития: Учебник / С.А. Минюрова. - М.: Флинта, 2016. - 480 с.
22. Немов, Р.С. Психология: Учебное пособие / Р.С. Немов. – Санкт-Петербург: Владос, 2000. – 496 с.
23. Немова, Н.В. Как создать среду, побуждающую к успеху? Мотивация обучения – достижение успеха /Н.В. Немова // Директор школы. – 2002. – №7. – 76 с.
24. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт. — Москва: Смысл, 2002. – 462 с.
25. Основы психологии: Практикум. / Ред. – сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. –576 с.
26. Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. - М.: Питер, 2013. - 192 с.

27. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: Модэк, 2000. – 308 с.
28. Психологический тренинг с подростками. / Под ред. Л.Ф. Анн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. -271 с.
29. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – Москва: Владос, 1995. – 528 с.
30. Узнадзе, Д.Н. Психологические мотивации поведения человека / Д.Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 413 с.
31. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – Москва: Наука, 1991.
32. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах / Х. Хекхаузен. – Москва: Смысл, 2003. - 860 с.
33. Шаповаленко, И.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата / И.В. Шаповаленко. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 576 с.
34. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Наука, 2005. 267с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 2

Результаты диагностики по шкале личностной тревожности А.М.
Прихожан

Порядк овы й но м е р	Школьная тревожность	Самооценоч ная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность	Общая тревожность
1	Соответствует норме — 4 б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует норме — 4б;
2	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—5б;	Соответствует норме—3б;
3	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;
4	Соответствует норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;
5	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—5б;	Соответствует норме—3б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует норме—3б;
6	Соответствует норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—3б;
7	Несколько	Соответствует	Соответствует	Соответствует	Соответствует

	завышенная — 7б;	т норме—4б;	норме—5б;	норме—4б;	норме—5б;
8	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	Соответствует т норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	Несколько завышенная— 8б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;
9	Соответствует норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;
10	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;
11	Соответствует норме—3б;	Соответствует т норме—3б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует норме—3б;
12	Соответствует норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—3б;
13	Соответствует норме—3б;	«Чрезмерное спокойствие» —1б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—3б;
14	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует т норме—4б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—5б;	Соответствует норме—4б;
15	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—5б;	Соответствует норме—3б;
16	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует т норме—4б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—3б;

17	Соответствует норме—6б;	Несколько завышенная —7б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—6б;	Несколько завышенная —7б;
18	Несколько завышенная—7б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;	Соответствует норме—4б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	«Чрезмерное спокойствие» —2б;
19	«Чрезмерное спокойствие»— 2б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—4б;	Соответствует норме—3б;
20	Соответствует норме—3б;	Соответствует норме—5б;	Соответствует норме—5б;	«Чрезмерное спокойствие»— 1б;	Соответствует норме—5б;
21	Несколько завышенная—7б;	Соответствует норме—6б;	Несколько завышенная— 7б;	Соответствует норме—6б;	Несколько завышенная —7б;

Результаты по диагностике мотивации к успеху по методике Т. Элерса

Порядков ый номер	Количество баллов	Уровень мотивации достижения
1	19	Умеренно высокий
2	19	Умеренно высокий
3	21	Слишком высокий
4	17	Умеренно высокий
5	19	Умеренно высокий
6	17	Умеренно высокий
7	15	Средний уровень
8	17	Умеренно высокий
9	16	Средний уровень
10	17	Умеренно высокий
11	16	Средний уровень
12	25	Слишком высокий
13	15	Средний уровень
14	17	Умеренно высокий
15	19	Умеренно высокий
16	20	Умеренно высокий
17	10	Низкий уровень
18	18	Умеренно высокий
19	16	Средний уровень
20	14	Средний уровень
21	8	Низкий уровень

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Присвоим ранги признаку Y и фактору X.

X	Y	ранг X, dx	ранг Y, dy
4	19	16	15
3	19	7	15
1	21	1	20
2	17	4	9
3	19	7	15
3	17	7	9
5	15	18	4
2	17	4	9
1	16	1	6
1	17	1	9
3	16	7	6
3	25	7	21

3	15	7	4
4	17	16	9
3	19	7	15
3	20	7	19
7	10	20	2
2	18	4	14
3	16	7	6
5	14	18	3
7	8	20	1

Так как в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае $n=21$). Переформирование рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	1	2

2	1	2
3	1	2
4	4	5
5	4	5
6	4	5
7	7	11
8	7	11
9	7	11
10	7	11
11	7	11
12	7	11
13	7	11
14	7	11
15	7	11
16	16	16.5

17	16	16.5
18	18	18.5
19	18	18.5
20	20	20.5
21	20	20.5

Так как в матрице имеются связанные ранги 2-го ряда, произведем их перестроение. Перестроение рангов производится в табл.

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4.5
5	4	4.5
6	6	7
7	6	7
8	6	7

9	9	11
10	9	11
11	9	11
12	9	11
13	9	11
14	14	14
15	15	16.5
16	15	16.5
17	15	16.5
18	15	16.5
19	19	19
20	20	20
21	21	21

Матрица рангов.

ранг X, dx	ранг Y, dy	(dx - dy) ²
---------------	---------------	---------------------------

16.5	16.5	0
11	16.5	30.25
2	20	324
5	11	36
11	16.5	30.25
11	11	0
18.5	4.5	196
5	11	36
2	7	25
2	11	81
11	7	16
11	21	100
11	4.5	42.25
16.5	11	30.25
11	16.5	30.25

11	19	64
20.5	2	342.25
5	14	81
11	7	16
18.5	3	240.25
20.5	1	380.25
231	231	2101

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

Сумма по столбцам матрицы равны между собой и контрольной суммы, значит, матрица составлена правильно.

Поскольку среди значений признаков x и y встречается несколько одинаковых, т.е. образуются связанные ранги, то в таком случае коэффициент

Спирмена вычисляется так:

j — номера связей по порядку для признака x ;

A_j — число одинаковых рангов в j -й связке по x ;

k — номера связей по порядку для признака y ;

B_k — число одинаковых рангов в k -й связке по y .

$$A = [(23-2) + (93-9) + (33-3) + (33-3) + (23-2) + (23-2)] / 12 = 65.5$$

$$B = [(43-4) + (53-5) + (23-2) + (33-3)] / 12 = 17.5$$

$$D = A + B = 65.5 + 17.5 = 83$$

Связь между признаком Y и фактором X слабая и обратная.