



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Формирование учебно-профессиональной мотивации старших
подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психологическое консультирование»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

67,24 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«6» 04 2024 г.

зав. кафедрой ТиПП

О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-410/227-4-1
Росина Дарья Андреевна Дарья

Научный руководитель:

канд. психол. наук, доцент кафедры ТиПП
Кондратьева Ольга Александровна О.А.

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ.....	8
1.1 Понятие учебно-профессиональной мотивации в психолого- педагогической литературе.....	8
1.2 Особенности учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.	15
1.3 Теоретическое обоснование модели формирования учебно- профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.	23
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ.....	33
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	33
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	40
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ.....	54
3.1 Психолого-педагогическая программа формирования учебно- профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.	54
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	62

3.3 Рекомендации педагогам, родителям и обучающимся по формированию учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики исследования учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков.....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты исследования учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков.....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты опытно-экспериментального исследования формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.....	112

ВВЕДЕНИЕ

В современной практике увеличивается интерес образовательных организаций к проблеме формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков при выборе профессии, подготовке к ЕГЭ. Л.И. Божович изучала теорию, согласно которой учебно-профессиональная мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успешность обучения и профессионального развития [11, с. 41]. Сейчас наблюдается недостаточная разработанность данной проблемы; так же существует противоречие между потребностью современной школы повысить учебно-профессиональную мотивацию старших подростков и недостатком данных об особенностях психологических детерминантов этого процесса. Необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности в процессе формирования учебно-профессиональной мотивации.

Так, проявление высокого уровня ситуативной тревожности может оказывать негативное влияние на учебную деятельность и профессиональное развитие. В.В. Давыдов трактует тревожность как индивидуальную-психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [Цит. по: 72, с. 142]. Старший подросток с высоким уровнем ситуативной тревожности сталкивается с некоторыми трудностями, например, отсутствие заинтересованности в учебной или в дальнейшем профессиональной деятельности, это оказывает влияние на выбор профессии. Мотивация определяется А.К. Марковой как конкретный мотив, как целостная система мотивов и как специальная сфера личности, которая включает в себя потребности, мотивы, цели и интересы в их взаимодействии [Цит. по: 1, с. 74]. Важно исследовать формирование учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким

уровнем ситуативной тревожности, чтобы уменьшить негативное воздействие проявления ситуативной тревожности и способствовать оптимизации процесса обучения.

Анализ научной литературы по теме исследования показывает, что изучению учебной мотивации были посвящены работы таких исследователей как: Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, А.К. Дусавицкого, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана и др.

Теоретические и практические аспекты проблемы мотивации деятельности человека были освещены в работах психологов Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Ю.П. Поваренкова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др. Научные работы, раскрывающие содержания факторов мотивации, разрабатывались такими учеными, как Дж. С. Адамс, В. Врум, Ф. Герцберга, А. Маслоу и др.

Исследованиями в данной области тревожности занимались такие отечественные и зарубежные ученые и психологи как Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, В.В. Давыдов, Н.Д. Левитов, Р.С. Немов, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, О.Х. Маузер, Ч.Д. Спилбергер, Д. Льюис, Б. Босселмен и др.

Таким образом, актуальность поставленной проблемы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности, её теоретическое, методологическое и практическое значения повлияли на выбор темы нашего исследования: «Формирование учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности».

Цель – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Объект исследования – учебно-профессиональная мотивация старших подростков.

Предмет исследования – формирование учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Гипотеза исследования:

1. Учебно-профессиональная мотивация старших подростков характеризуется внешней отрицательной мотивацией и внешней положительной, социальным типом учебной мотивацией.

2. Ситуативная тревожность коррелирует с учебно-профессиональной мотивацией.

3. Уровень учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков возможно изменится при реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс игр, упражнений.

Цель исследования предполагает постановку и решение следующих задач:

1. Изучить феномен учебно-профессиональной мотивации старших подростков в психолого-педагогической литературе.

2. Описать особенности учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

3. Составить модель формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

4. Определить этапы, методы и методики исследования.

5. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего эксперимента.

6. Составить и реализовать программу формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

8. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Для решения вышеперечисленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг; «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана); «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

3. Математико-статистически: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, Т-критерий Вилкоксона.

База исследования: МБОУ «СОШ №28 г. Челябинск». В исследовании приняли участие 21 обучающихся, среди которых 12 девочек и 9 мальчиков (9-ого класса).

Апробация: результаты исследования обсуждались на заседании ежегодной студенческой научно-практической конференции ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

1.1 Понятие учебно-профессиональной мотивации в психолого-педагогической литературе

В психолого-педагогической литературе учебно-профессиональная мотивация старших подростков определяется как совокупность психологических механизмов, которые мотивируют обучающегося к освоению учебного материала, активной учебной и внеучебной деятельности, а также стремлению к познанию, самообразованию и самореализации [13, с. 17]. Учебно-профессиональная мотивация старших подростков является важным аспектом в психологии образования, поскольку она напрямую влияет на уровень и качество получения образования в целом, а также на заинтересованность и стремление в получении профильного профессионального образования [10, с. 103].

Исследование мотивационной сферы личности является одним из немаловажных разделов в психологии, так как мотивация определяет конкретное поведение обучающегося, его активность, направленную на достижение поставленных целей, которые связаны с удовлетворением человеческих потребностей [2, с. 23]. Системный подход и целостный характер учебно-профессиональной мотивации позволяет определить наиболее глубокое понимание сущности мотивов, их динамику формирования и проявления в педагогическом процессе [13, с. 17].

С целью оптимизации образовательного процесса и развития обучающихся исследуется понятие учебно-профессиональной мотивации. Важно отметить, что мотивация была объектом исследования многих отечественных ученых: В.Г. Асеевой, Л.И. Божович, И.В. Имададзе, А.Н. Леонтьева, К. Левина, А.А. Файзуллаева, Х. Хекхаузена и др.

Исследованием учебной мотивации занимались следующие ученые: Н.В. Афанасьева, Л.П. Кичатинов, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, В.И. Махновская. В своих работах ученые по-разному трактовали понятие «мотивация», более того, ее структурные компоненты определялись также неоднозначно. Чтобы разобраться в обилии определений и трактовок остановимся на них подробнее.

Так, например, Асеева В.Г. в своих исследованиях отмечает, что мотивация тесно связана с эмоциональной сферой. В исследованиях было выявлено, что существует взаимовлияние эмоций и мотивации. Эмоции занимают значимую роль в управлении человеческим поведением, они могут оказывать влияние на восприятие и оценку различных событий. Одна из функций эмоций это способность ориентировать человека и указывать на значимость окружающих событий, выявлять их важность. Другая функция эмоций связана со способностью формировать относительно устойчивую во времени установку на определенный уровень активности [Цит. по: 25, с. 71].

По определению Л.И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [11, с. 40]. А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [Цит. по: 36, с. 273].

А.К. Маркова выделяет также две группы психологических характеристик (критериев) учебных мотивов: содержательные и динамические. Содержательные качества мотивов связаны, по мнению автора, с характером самой учебной деятельности и к ним относятся: осознанность, самостоятельность возникновения или проявления, обобщенность, действенность, доминирование в структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов. Динамические

качества связаны с психофизиологическими особенностями ребенка и проявляются в устойчивости мотива, его силе и выраженности, эмоциональной окраске, быстроте возникновения [Цит. по: 36, с. 273].

Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение определенной цели [19, с. 400].

Выделяют два типа мотивации: внешняя мотивация и внутренняя. Мотивация является внешней, если в основе действия, направленного на получение каких-либо ресурсов, лежит мотив, не связанный с самим действием. В противовес внешней мотивации рассматривается внутренняя мотивация к какой-либо деятельности как неотделимое от человека состояние радости, вдохновения, удовольствия и удовлетворения от своих действий. Внутренняя мотивация является результатом взаимодействия человека и его окружения и неразрывно связана с самой деятельностью [39, с. 240]. При внутренней учебной мотивации в основе лежит познавательный интерес, связанный с изучаемым предметом, и получение знаний является целью деятельности учащегося, а не средством достижения других целей. Таким образом, можно определить, что внутренняя мотивация – это мотивация, которая исходит изнутри нас самих. Она является результатом нашего внутреннего желания и интереса к тому, что мы делаем. Внешняя мотивация – это мотивация, которая исходит извне. Она может быть связана с получением похвалы или признания со стороны других людей. Внешняя мотивация может быть полезна, но она не является стабильной мотивацией на длительный срок.

Взаимодействие внутренних и внешних мотивационных факторов занимает важную роль в формировании учебно-профессиональной мотивации старших подростков. Из самостоятельного стремления к достижению образовательных целей, познания и самореализации может

складываться внутренняя мотивация старшего подростка. В то время как внешняя мотивация может быть обусловлена внешними факторами, как позитивными стимулами, так и негативными, состоящих из похвалы окружающего социума, награды, оценки и признания со стороны значимых людей [62, с. 112].

Применительно к учебной деятельности М.В. Матюхина выделяет следующие виды мотивов:

1. Мотивы, в основе которых заложен сам процесс учебной деятельности. В этом случае ученики стремятся узнать что-то новое, им интересно проникнуть в суть явлений и закономерностей изучаемого предмета. В процессе обучения ученики проявляют инициативу, интеллектуальную активность, преодолевают трудности при решении сложных задач [58, с. 216].

2. Мотивы, находящиеся за рамками самой учебной деятельности. Такими мотивами могут быть:

- 1) социальные мотивы (ответственность перед обществом, чувство долга перед родителями и учителями);
- 2) мотивы, связанные с дальнейшим самоопределением в выборе будущей профессии и личностным развитием в результате обучения;
- 3) индивидуальные мотивы как желание заслужить одобрение и занять достойное место среди друзей;
- 4) мотивы избегания неприятностей, неодобрения со стороны учителей, родителей [Цит. по: 18, с. 216].

В ходе нашего исследования нами было определено, что мотивы, связанные с учебно-профессиональной деятельностью, представляют собой основу для мотивации профессиональной деятельности в целом. Получается, что мотивы определяют направленность и результативность работы в профессиональной сфере.

В психолого-педагогической литературе понятие «мотивации», её компоненты свидетельствуют о том, что она оказывает эффективное

влияние на формирование личности и её профессиональных интересов, поэтому мотивация является важным средством для реализации учебно-профессиональных целей [38, с. 305]. В связи с этим в системе образования также является важной задачей способствовать формированию учебно-профессиональной мотивации, в результате которой могут быть достигнуты конструктивные положительные результаты для общества.

Без изначального мотива к деятельности, который побуждает к действию, будет отсутствовать стремление к достижению целей. Мотивация определяется как потребность для достижения поставленных задач, например, получения профессионального образования, она является важным детерминантом стремления и усилий [41, с. 364]. В структуре мотивации будущего специалиста к профессиональной деятельности включает следующие группы мотивов: познавательные, профессиональные, личностные [49, с. 60]. Мотивы к профессиональной деятельности имеют влияние на стремление обучающихся на достижение успеха в будущей профессиональной среде.

1. Познавательные мотивы, содержание которых является направленность на освоение знаний и способ действий, также направлен на интерес к профессиональному знанию и ориентацией на результаты собственной познавательной работы.

2. Профессиональные мотивы, в основе которых лежат содержание и структура будущей профессиональной деятельности, профессиональные ценности и ожидания от ожидаемой профессии.

3. Личностные мотивы, такие как стремление к получению социально-значимой профессии, стремление к получению высокооплачиваемой профессии, желание достижения саморазвития, самореализации.

Представленная группа мотивов имеют сложную систему, которая оказывает влияние на готовность и мотивацию старших подростков как будущих специалистов к освоению профессии.

Профессиональные мотивы следует понимать как возможность к определению движущей силы субъекта к выбору своей профессиональной деятельности [55, с. 314]. Выбор профессии, или профессиональное самоопределение, является фундаментальным этапом в жизни человека. Этот процесс включает в себя размышления, учет точек соприкосновения личности и её возможностей с профессиональными интересами. Также выбор профессии связан с поиском собственного призвания и жизненного ориентира [65, с. 153].

Профессиональное определение представляет собой сложный процесс, состоящий из несколько этапов. Этот процесс зависит от индивидуальных особенностей человека, а также от внешних обстоятельств, которые его окружают. Выделяют четыре основные стадии процесса профессионального самоопределения: намерение, обучение, адаптация и самореализация [17, с. 61]. Рассмотрим более подробно каждую из них.

Первая стадия – это возникновение и формирование профессиональных намерений и ориентиров. На этом этапе человек начинает задумываться над тем, как его интересы, склонности могут быть представлены в профессиональной среде.

Вторая стадия – это освоение профессиональных знаний в выбранной профессии, в эту стадию также входит углубленное изучение соответствующих областей знаний и навыков.

Третья стадия – это профессиональная адаптация, в процессе которой человек, устроившийся на работу, начинает входить в систему производственных и социально-профессиональных отношений. В последующем на этом этапе происходит формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Четвертая стадия – это стадия самореализации в профессии, которая предполагает выполнение ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью, а также частичное или полное достижение личных и профессиональных целей [17, с. 61].

Такой процесс прохождения стадий не всегда линейный, это комплексный процесс, в котором каждая стадия может быть изменчива в зависимости от опыта, условий и изменений в жизни человека [21, с. 311].

Главной задачей в выборе профессиональной деятельности становится анализ факторов. Российский академик Е.А. Климов рассматривал следующие восемь факторов выбора профессии:

1. Наличие склонностей (интересов). Интерес к определенной деятельности является ключевым фактором успеха. Также Е.А. Климов отмечал, что при выборе профессии человеку стоит обращать внимание на то, чем ему нравится заниматься, какая деятельность приносит удовольствие и удовлетворение.

2. Наличие способностей. Для успешного освоения профессии и становления специалистом необходимо обладать определенными способностями и талантами.

3. Притязания (предпочтения). На выбор будущей профессии влияют актуальные установки и ценности человека. На этапе выбора профессии важно учитывать и обращать внимание на то, что для человека в данный период является его целью.

4. Личный профессиональный план. В основе составления личного профессионального плана лежит понимание жизненных целей и стремлений человека на данный момент, а также определение путей и средств достижения этих целей.

5. Знания о профессии. Для принятия решения о выборе будущей профессии важно понимать какие профессиональные направления соответствуют интересам и способностям человека. Для выбора необходимо тщательно изучать информацию о различных областях деятельности и профессии.

6. Потребности общества. Для выбора профессии важно понимать актуальные потребности общества, чтобы выбрать профессию, которая будет действительно востребована.

7. Мнение значимых взрослых, родителей и семьи. Е.А. Климовым было отмечено, что близкие люди часто стараются принимать участие в выборе будущей профессии, пытаются оказать влияние на выбор.

8. Мнение сверстников. Поддержка со стороны сверстников и их мнение имеют важное значение, так как оно отражает степень популярности в современном обществе тех или иных профессий [22, с. 244].

Каждый из перечисленных нами факторов важен для принятия осознанного решения о выборе профессии. Важно помнить, что в основе профессионального выбора лежит свободный и личный выбор каждого человека.

На основании разнообразных исследований можно сделать вывод, что мотивация профессиональной деятельности – это сложное и системное образование, которое включает в себя профессиональные ценности, мотивы и побуждения, которые направляют человека к выполнению профессиональной деятельности [50, с. 17].

Таким образом, учебно-профессиональная мотивация является важной проблемой в отечественной и зарубежной психологии. В исследованиях большинства авторов, таких как В.Г. Асеевой, Л.И. Божович, К. Левина и др. мотивация отмечается как система психологических факторов, определяющая побуждение и заинтересованность человека в его деятельности. Ценность исследований учебно-профессиональной мотивации особенно значима в контексте разработки эффективных методов обучения и планирования профессиональных программ.

1.2 Особенности учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Подростковый возраст – сложный период в жизни каждого человека. В этот период молодые люди сталкиваются с множеством вызовов и проблем, которые могут сильно повлиять на их эмоциональное и

психическое состояние. Одной из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются подростки в образовательной организации, является ситуативная тревожность, которая влияет на их мотивацию обучения [16, с. 270]. Постоянные переживания и тревога могут привести к плохому настроению, раздражительности, ухудшению сна и даже к снижению уровня учебных достижений. В настоящее время уделяется значимое место для воспитания личности, делается акцент не только на передачу предметных знаний умений и навыков, но и на формирование личности обучающегося. Это включает в себя разработку и развитие системы его мотивов и потребностей [3, с. 358].

Л.В. Ананина утверждает, что «в старшем подростковом периоде личность переживает существенные внутренние изменения, часто имеющие кризисный характер, которые определяют поведение, отношения, потребности и устремления. Причем такие перемены, происходящие в жизни и личности старших подростков, часто являются спусковыми механизмами, способствующими проявлению тревожности» [Цит. по: 26, с. 158].

В старшем подростковом возрасте в качестве основной ведущей деятельности выступает общение со сверстниками. Новообразования оказывают влияние на учебную деятельность, поскольку происходит развитие познавательных процессов и мышления [30, с. 97]. Происходит становление нового уровня самосознания, «Я-концепции». Оно характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности. Подросток стремится понять себя как уникальную и неповторимую личность [23, с. 221].

В рамках учебной деятельности обучающиеся каждый день сталкиваются с ситуациями, которые могут вызывать у них различного рода переживания, что в последствии оказывает влияние на учебно-профессиональную мотивацию старшего подростка.

Если рассматривать особенности мотивации в старшем подростковом возрасте, то для подростков характерно укрепление познавательных мотивов, стремление к решению сложных задач, которые выходят за рамки школьной программы, а также значимость знаний для будущей профессии и личностного развития [40, с. 363]. Значительную роль также играет эмоциональная составляющая мотивации, которая во многом зависит от оценки его учебной деятельности взрослыми и отношений с учителями в процессе образовательной деятельности. Каждый подросток переживает такие периоды, когда повышается чувствительности к окружающему миру, в результате чего чувствует себя менее уверенно [42, с. 421]. В это время у него может возникнуть страх, связанный с нестабильностью и осознанием опасности, а также с определенной степенью интеллекта, связанной с развитием самоконтроля [3, с. 224]. Стрижиус Е.И. отмечает, что «подростковый возраст один из самых сложных периодов взросления человека, который сопровождается дестабилизацией эмоциональной сферы, что часто приводит к переживанию тревоги» [Цит. по: 40, с. 364]. В подростковом возрасте доминирующую роль начинает играть самооценка, и если внешняя оценка и внутренняя оценка себя не совпадают, то возникающий конфликт может негативно отразиться на эмоциональной жизни подростка и, как следствие, на мотивацию к получению образования [12, с. 41].

Мотивационная сфера учащихся старшего подросткового возраста характеризуется неустойчивостью, снижением интереса к учению, несформированностью сознательного внутреннего познавательного мотива к учебной деятельности вследствие смены ведущей деятельности [Цит. по: 24, с. 2].

А.Н. Леонтьев отмечал, что в подростковом возрасте становится актуальной задача поиска смысла. А значит, часто подросток стремится расширить свои интересы, что может приводить к поверхностности и разбросанности в процессе учебной деятельности. К концу подросткового

возраста у подростка складывается иерархия мотивов и, как правило, один или несколько мотивов становятся ведущими [Цит. по: 14, с. 56]. Современные исследования показывают, что внутренние мотивы учебной деятельности (познание, достижение, саморазвитие) связаны с академической успеваемостью. При этом поддержка и заинтересованность родителей и учителей вносит заметный вклад в выраженность внутренних мотивов подростков [25, с. 364]. Внешние личностные мотивы (мотив самоуважения и регуляции поведения) также являются значимыми и способствуют выбору продуктивных стратегий учебного поведения, а внешние межличностные мотивы (мотив уважения, чувства долга) не являются продуктивными и в итоге отрицательно сказываются на учебной и в дальнейшем на профессиональной мотивации [13, с. 17].

Исследования Т.О. Гордеевой показывают, что в классах, в которых ведущим мотивом учения становится познавательный мотив, формируется положительное отношение к обучению. Источниками познавательной мотивации выступает удовлетворение в процессе обучения потребности в независимости, компетентности и принятии [Цит. по: 14, с. 48]. Стимуляция и развитие мотивации учебной деятельности зависят также от учебного материала, адекватных методов его подачи и организации обучения. Развитию мотивации учебной деятельности у школьников подросткового возраста способствует создание в процессе учебной деятельности ситуаций успеха [60, с. 265].

Поскольку подростки претерпевают различные физические, социальные и эмоциональные изменения, их учебно-профессиональная мотивация может изменяться.

Ляшенко М.В. было установлено, что уровень тревожности может повлиять на результаты обучения [Цит. по: 18, с. 240]. Были проведены множество экспериментов, которые позволили установить, что обучающиеся со средними и высокими показателями тревожности имеют более низкие результаты в учебе, чем обучающиеся с низкими показателями

тревожности. Было определено, что высокий уровень тревожности может препятствовать положительной мотивации к обучению и влиять на качество выполнения заданий.

С.Н. Дмитриева отмечает, что нередко в подростковом возрасте возникает чувство тревожности из-за меняющегося гормонального фона, социальной позиции учащегося, возрастающих обязанностей, приближающихся экзаменов. Мотивация обучения при этом состоянии падает, ведь все переживания отвлекают много внимания, сил подростка [Цит. по: 35, с. 3].

Определенным уровнем тревожности обладает каждый человек, будь это умеренный уровень, низкий или высокий. Каждый из них имеет свою характеристику для личности всех людей. От этого зависит степень реакции на вызванную стрессовую ситуацию.

Для старших подростков, которым характерно иметь низкий уровень тревожности, необходимо видеть перспективу их цели и действий. Это важно и нужно для того, чтобы их конечный результат имел свою ценность. Поскольку в ином случае для них не будет повода для стресса и ощущения тревожности, ведь для них это не имеет значения [29, с. 273].

Подростки с умеренным уровнем личностной тревожности обладают большей эмоциональной стабильности, нежели те, у которых иной уровень тревожности. Это связано с тем, что люди с умеренным уровнем имеют возможность справляться со стрессовыми ситуациями [28, с. 223].

Высокий уровень тревожности может затруднить учебную деятельность старшего подростка путем снижения организованности, продуктивности, а также качества результата его деятельности. Старшие подростки с высоким и сильно выраженным уровнем личностной тревожности испытывают более высокое по интенсивности и продолжительное напряжение из-за тревожности как свойства личности. с высоким уровнем личностной тревожности вероятней всего будут остро поддаваться влиянию ситуативной тревожности [59, с. 75]. Поведение будет

характеризоваться следующими особенностями в момент ощущения тревожности:

1. Ухудшение работоспособности.
2. Отсутствие стремлений к достижению поставленных целей и задач.
3. Страх неудачи перед преодолением необходимых вопросов.
4. Отсутствие инициативы, острый страх перед чем-то неизвестным.
5. Ухудшение физических способностей, упадок сил.
6. Нервозность, переживание внутренних конфликтов.
7. Проявление сильной агрессии, либо подавленности
8. Снижение эмоционального фона.
9. Плохая адаптация к внешним обстоятельствам.
10. Отстранение от социальных взаимодействий, либо наоборот, чтобы скрыть своё напряжение, может уходить в другую крайность и вести очень активную социальную жизнь [24, с. 164].

Когда подросток испытывает ситуативную тревожность, его мозг находится в состоянии стресса. В этом состоянии у подростка может снижаться мотивация учиться, так как он не может сосредоточиться на учебном материале [32, с. 47]. Подросток может начать избегать учебных заданий, чтобы избежать чувства тревоги. Кроме того, ситуативная тревожность может уменьшить уверенность подростка в своих способностях [54, с. 596]. Подросток может начать сомневаться в своих знаниях и навыках, что может привести к еще большей тревожности и неуверенности.

А.М. Прихожан отмечает, что форма тревожности рассматривается как специфическое сочетание характера переживаний, понимания, вербального и невербального выражения сознания, особенностей поведения, общения и деятельности [Цит. по: 15, с. 13].

Ч.Д. Спилбергером установлено, что в активации тревожности у старших подростков большое значение имеют когнитивные факторы. Исследования Спилбергера показали, что когнитивные оценки опасности вызывают возникновение состояния тревоги, а их устойчивость во времени и интенсивность определяются когнитивной переоценкой. Многократное повторение актуализирующих такие факторы ситуаций приводит к закреплению тревожности как свойства или черты, то есть устойчивого образования [Цит. по: 28, с. 39].

Особенность ситуативной тревожности в подростковом возрасте проявляется в повышенной чувствительности к ситуациям. Подросток испытывает яркие и насыщенные эмоции, склонен обобщать переживаемую ситуацию. Подростку старшего возраста свойственно часто ощущать чувство одиночества только потому, что в какой-то момент он был обойден вниманием, или у него появилось ощущение, что его отвергли или не поддержали [72, с. 141]. Глубокие переживания, которые испытывает подросток в этот период, формирует эмоциональность, с которой он пойдет по жизни в дальнейшем. Этот возраст, по мнению А.А. Реана, считается возрастом специфической эмоциональной сензитивности. Развитие эмоций непрерывно связано с развитием личности в целом [Цит. по: 34, с. 10].

Особенностью ситуативной тревожности старших подростков можно определить остроту ее проявления. Из-за меняющегося гормонального фона, неустойчивого эмоционального состояния, старший подросток может сильно реагировать на ситуации, вызывающие тревожность. От возрастных особенностей зависит выраженность проявления ситуативной тревожности [6, с. 150].

Так, поведенческие проявления старших подростков могут проявляться в следующем:

1. Повышенная суетливость. Это может проявляться в нервном поведении, сбивчивой речи, «лишних» жестах.

2. Чувство особой неловкости. Выражается в напряжении, скованности, неудовлетворённости своего положения [63, с. 56].

3. Растерянность. Проявляется в неконтролируемых действиях. Старший подросток начинает терять и ронять вещи.

4. Эмоциональная неустойчивость. Проявление повышенной агрессии, негативизма, плаксивости.

5. Отвлеченность. Не сосредоточен над поставленными задачами, рассеяно внимание, отвлекается и наблюдает за поведением сверстников [31, с. 108].

В поведении старших подростков есть характерные особенности, такие как, поиск себя и того, чему они хотели бы посвящать свое время, стремление к принятию другими людьми, внутриличностные переживания, особое отношение к межличностному контакту. Порой подросток не находит в себе силы справиться с поставленными перед ними вопросами, с разрешением новых ситуаций. На почве чего он может испытывать ситуативную тревожность [44, с. 135]. Для старших подростков, которые часто ощущают чувство ситуативной тревожности, также характерны и соматические проблемы: головные боли, головокружения, проблемы с давлением, дискомфортные ощущения в теле, боли в животе и кишечнике, затрудненное дыхание, ком в горле, учащенное сердцебиение и другие соматические проблемы [43, с. 387]. Для старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности характерно испытывать переживания в процессе получения образования, что влияет на их мотивацию [45, с. 261].

Исследуя психолого-педагогическую литературу об учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности, можно сделать определенный вывод.

Подростки с высоким уровнем ситуативной тревожности находятся в психологически негативном состоянии, что влияет на их активность и продуктивность в обучении. Что также влияет на учебно-профессиональную мотивацию [46, с. 323].

В заключение отметим, что понимание учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности имеет важное значение для разработки педагогических стратегий и программ, направленных на стимулирование активной учебной деятельности, развитие саморегуляции, самостоятельного мотивирования, а также повышение уровня образовательного процесса в целом. Чтобы создать благоприятную образовательную среду, а также создать условия для максимально возможного раскрытия потенциала старших подростков важно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

1.3 Теоретическое обоснование модели формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

С целью формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности была разработана соответствующая модель с помощью метода «дерево целей», который позволяет проводить более полное и детальное исследование выбранной нами проблемы. Моделирование в научных исследованиях относится к использованию моделей для имитации или воспроизведения поведения реальной системы или процесса [27, с. 279]. Этот процесс может включать в себя использование физических, математических или компьютерных моделей и может служить для проверки гипотез, изучения различных сценариев или прогнозирования поведения моделируемой системы [48, с. 32].

Целеполагание – это первый этап процесса моделирования, оно основано на выстроенных иерархий, которые взаимосвязаны с целями и подцелями коррекции. Поэтому нами был применен системный подход [5, с. 73].

Долгова В.И., доктор психологических наук и профессор дала определение дереву целей как «структурно-построенную по

иерархическому принципу (распределенную по уровням, проранжированную) совокупность целей экономической системы, плана, программы, в которой определяется генеральная цель («вершина дерева») и подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»)» [Цит. по: 29, с. 274]. Этот метод позволяет визуально представить в виде иерархии достижение целей по принципу достижения главной цели за счет совокупности второстепенных целей.

Дерево целей состоит из генеральной цели, подцелей второго уровня и подцелей третьего уровня, которые логически связаны между собой.

Создание «дерева целей» происходит путем последовательного разделения генеральной цели на подцели, базируясь на выполнении следующих правил:

1. Формулировка целей описывает желаемые результаты, а не действия, необходимые для их достижения.
2. Формулировка главной цели дает описание конечного результата.
3. Содержание главной цели должно быть представлено иерархической структурой подцелей так, чтобы достижение подцелей каждого следующего уровня являлось необходимым и достаточным условием достижения целей этого уровня.
4. Подцели каждого уровня являются независимыми и не выводимыми друг из друга.
5. Декомпозиция завершается при достижении конкретного уровня, когда формулировка подцели дает возможность приступить к ее реализации без дальнейших пояснений.

Опираясь на вышеперечисленные правила, мы построили «дерево целей» нашего исследования (см. рисунок 1).

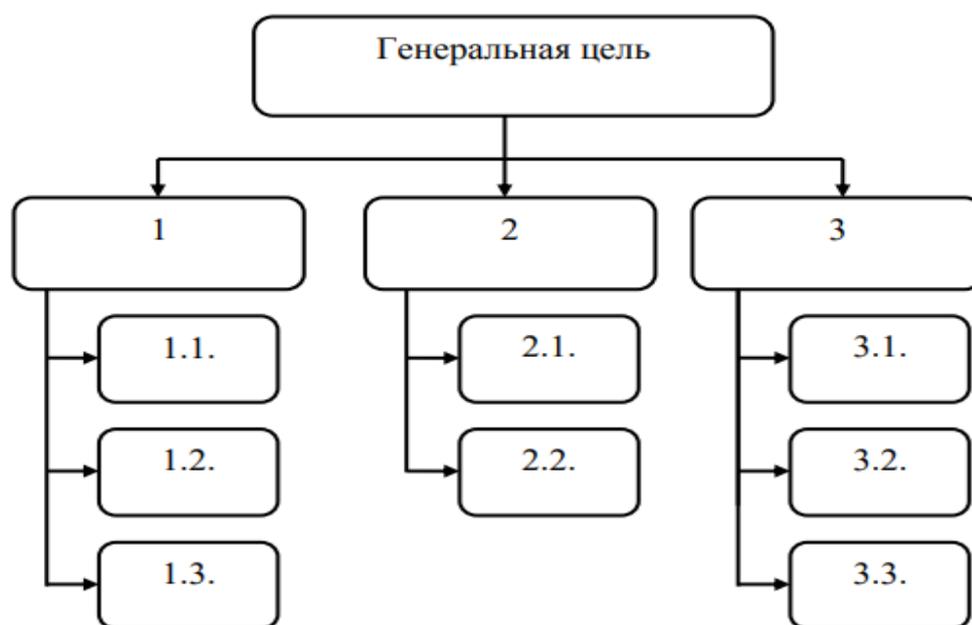


Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Генеральная цель – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

1. Изучить теоретические предпосылки исследования формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

1.1. Изучить феномен учебно-профессиональной мотивации старших подростков в психолого-педагогической литературе.

1.2. Описать особенности учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

1.3. Составить модель формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

2. Организовать и провести опытно-экспериментальное исследование формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования;

2.2. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

3.1. Составить и реализовать программу формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

В результате анализа проблемы исследования была построена модель формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Моделирование – это метод исследования, который заключается в создании и изучении определенной модели. Модель состоит из системы, которая включает блоки. Каждый из блоков направлен на решение определенных задач и складывается из методов и приемов [29, с. 274].

Цель работы: теоретически изучить и экспериментально проверить эффективность реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности



Теоретический блок

Цель: изучить проблемы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков.

Разработать модели на основе психолого-педагогической литературы.

Методы: анализ, синтез, обобщение, моделирование, целеполагание



Диагностический блок

Цель: определить уровни учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков.

Методы: констатирующий эксперимент, опрос, тестирование. коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Методики: «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга, «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана), «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).



Формирующий блок

Цель: разработать и реализовать программу формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Методы: формирующий эксперимент, дискуссии, мини-лекции, упражнения, беседы и игры



Аналитический блок

Оценка эффективности программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Методы формирующего эксперимента: тестирование, опрос, Т-критерий Вилкоксона

Методики: «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга, «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана), «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).



Результат: изменение учебно-профессиональной мотивации старших подростков и снижение исходного уровня ситуативной тревожности

Рисунок 2 – Модель исследования формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Рассмотрим содержание модели формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности: теоретический блок, диагностический блок, развивающий и аналитический блоки. При составлении этой модели нами был использован метод построения «дерево целей», в основе которого генеральная цель исследования была последовательно разделена на подцели.

1. Теоретический блок. Цель этого блока – это изучение теоретических основ учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков. В процессе этого блока нами был изучен феномен учебно-профессиональной мотивации старших подростков, её особенности у старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. А также этот блок включает в себя разработку модели на основе психолого-педагогической литературы.

Методы: анализ, синтез, обобщение, моделирование, целеполагание.

2. Диагностический блок. Цель этого блока – это определение уровня ситуативной тревожности учебно-профессиональной мотивации старших подростков и уровня учебно-профессиональной мотивации.

Методы: констатирующий эксперимент, тестирование, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Методики:

- «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга;
- «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана);
- «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

3. Формирующий блок. Цель этого блока – это разработка и реализация программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

При реализации программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности нами были использованы следующие методы: проведение первичной и повторной диагностик, методы арт-терапии, беседы, мини-лекции, дискуссии, игры, упражнения, анализ обратной связи.

Арт-терапия – форма терапии, в процессе которой творчество используется в качестве средства самовыражения и коммуникации. Целью арт-терапии является помощь людям в разрешении эмоциональных конфликтов, развитии самосознания [37, с. 19]. В процессе арт-терапии можно помочь человеку осознать и выразить свои эмоции, разрешить конфликты, обрести внутреннее спокойствие.

Беседа – один из основных методов психологической работы, основанный на специально организованном общении между психологом и клиентом [37, с. 20]. Может использоваться для всех форм психологической работы.

Мини-лекция – это короткие теоретические объяснения, которые дает психолог обучающимся, чтобы помочь им лучше понять свою ситуацию и способ её разрешения [48, с. 32].

Групповая дискуссия – это совместное обсуждение какого-либо поставленного вопроса, позволяющее высказать своё мнение, позицию в процессе непосредственного общения [48, с. 32].

Игры и упражнения – методы, в которых используется набор различных тренинговых техник и приемов, которые направлены на определенную цель [36, с. 274].

Анализ обратной связи – метод рефлексии и наблюдения.

Каждый из представленных нами блоков имеет свою четкую направленность, но вместе с тем они объединены общей целью, а именно формирование учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности (см. рисунок 2).

Методы: формирующий эксперимент, дискуссии, мини-лекции, упражнения, беседы и игры.

4. Аналитический блок. Направленность этого блока – это анализ результатов опытно-экспериментального эксперимента, оценка эффективности реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию учебно-профессиональной мотивации старших подростков.

Методы: тестирование, опрос, Т-критерий Вилкоксона.

Методики:

- «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга;
- «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана);
- «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

Разработанная нами программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности содержит практическую часть, которая состоит из 8 групповых занятий, разделенных на следующие блоки: первый блок «положительная мотивация учения», второй блок «самопознание», третий блок «снижение ситуативной тревожности», четвертый блок «самостоятельные решения».

Таким образом, построение модели формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности – сложный многоуровневый процесс, предполагающий исследование психолого-педагогической литературы на тему нашего исследования, а также получение данных на основе проведения диагностик.

Выводы по первой главе

Учебно-профессиональная мотивация представляет собой комплекс психологических факторов, определяющих заинтересованность человека в учебной и профессиональной деятельности. Исследование учебно-профессиональной мотивации имеет важное значение для разработки эффективных методов обучения и планирования профессиональных программ.

Мотивация, в свою очередь, объясняет причины поведения человека, его направленность и активность. Она отражает целенаправленность и устойчивость его действий, а также организованность деятельности в стремлении достичь определенной цели.

В контексте учебной деятельности старших подростков, их ежедневные переживания могут влиять на уровень учебно-профессиональной мотивации. Высокий уровень ситуативной тревожности может затруднить учебную деятельность, снизив организованность, продуктивность и качество результата обучения. Подростки с высоким уровнем тревожности более подвержены влиянию ситуативной тревожности.

В ходе нашего исследования мы выявили, что мотивы, связанные с учебно-профессиональной деятельностью, представляют собой основу для мотивации профессиональной деятельности в целом, они определяют направленность и результативность работы в профессиональной сфере.

Исследование особенностей учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности представляет собой актуальную тему для практического и теоретического анализа. В современном образовательном контексте важно понимать, какие факторы могут влиять на мотивацию подростков к учебной и профессиональной деятельности, особенно когда они испытывают высокий уровень тревожности в различных ситуациях. Понимание этой связи может

помочь разработать более эффективные подходы к поддержке и стимулированию мотивации старших подростков, что, в свою очередь, может оказать положительное влияние на их учебные достижения и будущую профессиональную интеграцию.

В рамках исследования мы построили модель формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. Результатом реализации данной модели станет положительное изменение их учебно-профессиональной мотивации. Модель формирования подразумевает комплексный многогранный процесс, состоящий из теоретического, диагностического, развивающего и аналитического блоков.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Исследование формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности было организовано в три этапа.

Первый поисково-подготовительный этап. На этом этапе нами была произведена подготовка к реализации нашего исследования. Она включала в себя: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме, а также определение методологического и понятийного аппарата. А также в процесс подготовки входило: формулирование и обоснование проблемы и актуальности исследования, в последующем постановка цели и задач, предмет и объект выпускной квалификационной работы. В первый этап были выбраны методики, определена выборка испытуемых.

Второй опытно-экспериментальный этап. Был проведен констатирующий эксперимент, тестирование по трем методикам «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг «Изучение мотивации профессиональной деятельности»; (К. Замфир, модификация А.А. Реана); «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской). Последующий анализ и обобщение полученных результатов. Также на этом этапе были проведены разработка и реализация программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Третий контрольно-обобщающий этап. На этом этапе нами была реализована следующая работа: повторная диагностика, анализ и обобщение результатов исследования, математико-статистическая

обработка результатов. Разработаны рекомендации по развитию учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. А также провели проверку исходных гипотез на основе полученных фактов, постановку вывода.

В соответствии с целью исследования мы выдвинули гипотезу, которая помогла сформулировать задачи, определить методы исследования и подобрать диагностический инструментарий.

Для достижения поставленных задач были использованы методы:

1. Теоретические: теоретический анализ, синтез и обобщение данных научной, учебной и методической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование при помощи следующих методик:

- «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг;
- «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана);
- «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

3. Математико-статистические – метод ранговой корреляции, Т-критерий Вилкоксона.

Метод – это способ достижения поставленных цели и задач исследования, то есть способ познания действительности [7, с. 110]. Основной функцией метода является организация и структурирование научной деятельности.

Анализ – способ познания объекта посредством изучения его частей и свойства. В последующем – процесс критического осмысления изученного и рассмотренного различных элементов и вопросов, необходимых для понимания исследуемого предмета или объекта [8, с. 143]. Теоретический анализ – это теоретический метод научного исследования, предполагающий процессы мысленного или фактического

разложения целого на составные компоненты с целью получения новых знаний

Синтез – это соединение различных отдельных элементов, в результате которого становится ясным полное содержание изучаемого объекта или предмета. Результатом синтеза становится объединенное в целое частей и свойств, выделенных в результате анализа [8, с. 143].

Обобщение – это метод теоретического исследования, при котором происходит выделение общих признаков, присущих группе изучаемых предметов. Наиболее простой вид обобщения дает возможность человеку отображать свойства и отношения предметов вне зависимости от частных и случайных условий их наблюдения [7, с. 109].

Моделирование – метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте [7, с. 109]. Моделирование – процесс, в котором некоторая реально имеющаяся система моделируется в разных аспектах и разными способами и средствами.

Целеполагание представляет собой первичную фазу управления, которая предусматривает постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением (миссией) системы, стратегическими установками и характером решаемых задач. «Дерево целей» – это траектории, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям и точечные, которые определяют достижение тактических целей, характеризующих степень приближения к заданным целям по заданной траектории. Осознание целей лежит в основе деятельности, так как под целью деятельности понимается её заранее

запланированный результат. Вершиной «дерева целей» является генеральная цель исследования, ветви «дерева целей» цели первого, второго и т.д. порядка [8, с. 140].

Тестирование – метод психологического измерения качественных и количественных индивидуальных особенностей индивида [8, с. 142]. Тестирование используется для стандартизованного измерения индивидуальных различий. Он дает возможность определить актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и пр. Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность (например, ответы на вопросы, решение задач, рисование, рассказ по картинке и пр.) в зависимости от используемой методики. На основании результатов определенного испытания психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств и качеств респондента [15, с. 23].

Эксперимент – целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях.

Констатирующий эксперимент определяет наличие какого-либо явления, свойств или функций. Эксперимент становится констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого свойства [15, с. 43]. Констатирующий эксперимент реализуется с помощью психодиагностического метода. Результаты констатирующего эксперимента отражают реалии изучаемого объекта, то есть не происходит внутреннего изменения исследуемого объекта. Также благодаря этому методу исследования мы можем получить первичный материал для дальнейшей организации уже формирующего эксперимента.

Целью формирующего (обучающего, преобразующего) эксперимента является активное формирование, воспитание или развитие тех или иных сторон психики, уровней деятельности и т.д. Формирующий

эксперимент используется при изучении конкретных путей развития личности.

Формирующий эксперимент позволяет не только регистрировать выявляемые факты, но и дает возможность через создание определенных ситуаций раскрывает закономерности, динамику, механизмы, тенденции психического развития, становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса [15, с. 37].

Метод математической обработки данных—это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании [67, с. 12].

В ходе нашего исследования мы применяли следующие методики диагностики:

1. «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг.
2. Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана).
3. «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

Методика «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера. Инструкция, текст методики и ключ для обработки результатов представлены в приложении (см. Приложение 1).

Цель – определение уровня ситуативной тревожности.

Является информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент реактивная тревожность

Для измерения шкалы ситуативной тревожности представлено 20 суждений. Для проведения обследования необходимо иметь брошюру с текстом опросника, стандартный бланк для ответов, позволяющий применять ключи для обработки.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из субшкал может находиться в диапазоне

от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень ситуативной тревожности [4, с. 78].

Для статистического определения общего направления сдвига исследуемого признака в нашем случае учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности, нами был использован T-критерий Вилкоксона, который предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака [67, с. 77]. Применение этого критерия позволяет определить в какую сторону в выборке в совокупности изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или, наоборот, в сторону ухудшения и снижения.

Для определения типа мотивации (внутренней или внешней) нами применялась методика К. Замфир в модификации А.А. Реана («Изучение мотивации профессиональной деятельности»). Инструкция, текст методики и ключ для обработки результатов представлены в приложении (см. Приложение 1).

Цель: изучение типа мотивации профессиональной деятельности.

Респондентам предлагается определить личностную значимость перечисленных мотивов профессиональной деятельности и оценить их по пятибалльной шкале.

В основе диагностики лежит концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутренней мотивации (далее – ВМ) речь идет тогда, когда деятельность как таковая значима для личности. Если мотивация профессиональной деятельности основывается на стремлении к удовлетворению иных потребностей, являющихся внешними по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в этом случае речь идет о внешней мотивации. Внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные (далее – ВПМ) и внешние отрицательные (далее – ВОМ). Внешние положительные мотивы,

определенно, со всех точек зрения более эффективны и более желательны, чем внешние отрицательные мотивы [20, с. 150].

Полученные результаты являются основой для определения мотивационного комплекса личности – соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$ [20, с. 150]. Иное сочетание относится к промежуточным с точки зрения их эффективности. При интерпретации результатов учитываются не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

Следующая методика диагностики, которую мы применили это методика «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской). Инструкция, текст методики и ключ для обработки результатов представлены в приложении (см. Приложение 1).

Цель: определение уровня и типа мотивации учебной деятельности.

Диагностика состоит из высказываний, которые оценивают респонденты, отмечая, насколько регулярно они соответствуют им. Полученные результаты являются основой для определения: уровня развития познавательной мотивации, социальной мотивации учебной деятельности, доминирующего типа мотивации. Кроме того, можно выявить доминирование собственно познавательной мотивации над социальной и наоборот, если среднее познавательных мотивов выше среднего социальных мотивов [9, с. 19].

При интерпретации результатов за каждый ответ ставится бал по определенной шкале, затем по каждой строчке вычисляют среднее значение для точного определения уровня и типа мотивации учебной деятельности.

Полученные результаты являются основой для определения заинтересованности школьника в учебной деятельности, а также уровня и типа учебной мотивации [9, с. 19].

Применение Т-критерий Вилкоксона может позволить определить качественные сдвиги, например, изменение отрицательного отношения к чему-либо на положительное, также этот критерий может быть применен к количественным изменениям. Низкое значение G-статистики отражает меньшее количество «нетипичных» сдвигов и может свидетельствовать о статистической значимости сдвига в «типичном направлении. Суть Т-критерий Вилкоксона заключается в том, чтобы определить не наблюдается ли превышающим количество «нетипичных» сдвигов, чтобы считать сдвиг в «типичном» направлении преобладающим [67, с. 77].

Для достоверной интерпретации полученного значения Т-критерий Вилкоксона важно знать количество исследуемых в каждой группе (n_1 и n_2) [67, с. 77]. В нашем исследовании количественный состав выборки на констатирующем и на итоговом этапах эксперимента остался неизменным $n=21$.

Таким образом, исследование формирования учебно-профессиональной мотивации у старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности было организовано в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий этапы. Мы раскрыли методы исследования: теоретические – анализ, синтез, обобщение, моделирование, целеполагание, и эмпирические – констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по методикам: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана); «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской); «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Базой проведенного исследования послужила образовательная организация МБОУ «СОШ №28 г. Челябинск». В исследовании приняли

участие 21 обучающихся 9 класса, среди которых 12 девочек и 9 мальчиков. Диагностика и реализация разработанной программы были проведены в общеобразовательном классе. Для удобства обработки результатов исследования каждому испытуемому был присвоен личный номер. Класс был сформирован после перехода из начальной школы в среднюю в пятый класс. Особенности социально-психологического климата коллектива обучающихся это наличие микрогрупп по интересам и месту жительства, в целом между обучающимися сложились доброжелательные отношения. В классе обучающиеся по-разному относятся к обучению, в основном наблюдается положительная тенденция к получению образования. Успеваемость в группе средняя, есть преуспевающие обучающиеся, которые помогают отстающим.

Представленная исследуемая нами выборка была выбрана в связи с тем, что старший подростковый возраст имеет характерные особенности в процессе обучения. В процессе обучения в период старшего подросткового возраст могут складываться ситуации, в которых подросток может ощущать себя неуверенно, дискомфортно и тревожно или же наоборот чувствовать подъем сил, уверенность и спокойствие, что впоследствии может влиять на уровень учебно-профессиональной мотивации [20, с. 13]. В старшем подростковом возрасте наиболее часто складываются проблемные ситуации, в которых подросток чувствует себя уязвимо, поскольку именно в этот возрастной период обучающийся начинает задумываться над своим учебно-профессиональным вектором развития [75, с. 3].

В период старшего подросткового возраста может быть недостаточно развита учебно-профессиональная мотивация в связи с тем, что возрастная особенность этого периода связана с переживанием психологических и физических изменений. В особенности это может касаться подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности [24, с. 15]. В целом подростковая жизнь наполнена переживанием стрессовых ситуаций, вызывающих развитие страхов, тревожности и эмоционального

напряжения [33, с. 21]. На учебную деятельность обучающегося влияет объем требований взрослых, при этом не рассматривая желания и потребности ребенка. Высокий уровень ситуативной тревожности у старших подростков может проявляться из-за предстоящих экзаменов по окончании образовательной организации, из-за ощущения быстроизменяющегося мира, его тенденций развития, из-за отсутствия четкого понимания дальнейших действий по получению образования, а также из-за непонимания необходимости получения профильного образования [34, с. 9].

Рассмотрим результаты исследования, представленные на рисунке 3 по методике Ч.Д. Спилберга «Шкала ситуативной тревожности», которая была выбрана нами для определения уровня ситуативной тревожности непосредственно старших подростков.

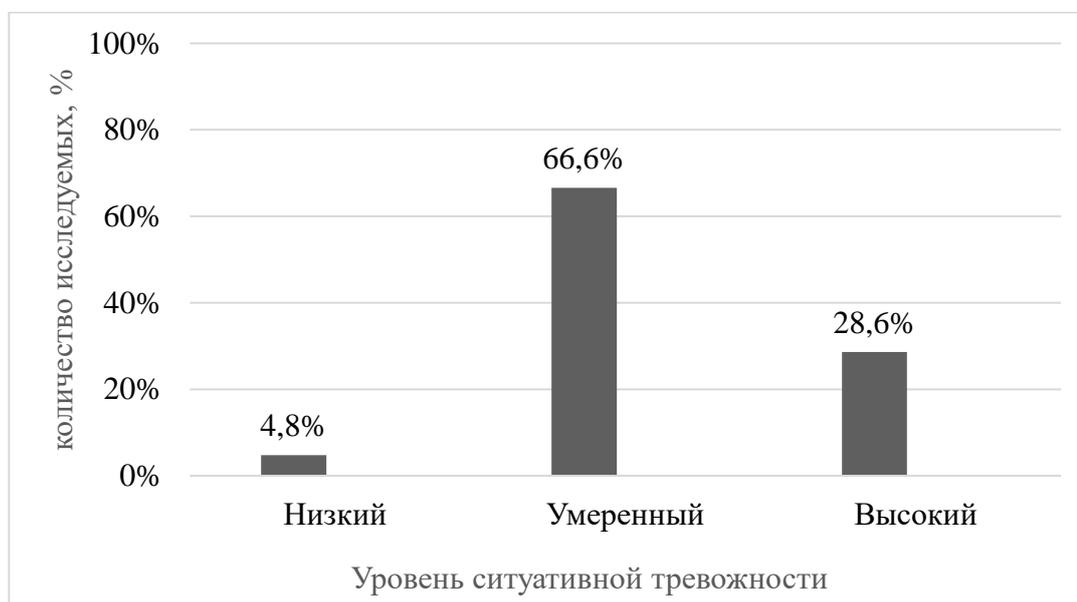


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня ситуативной тревожности по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга

Преобладающее большинство (66,6%) 14 человек характеризуется умеренным уровнем ситуативной тревожности. Это может означать, что группа исследуемых подвержена влиянию ситуативной тревожности в потенциально уязвимые для них моменты.

Другая часть исследуемых обучающихся (28,6%) 6 человек характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности. Для людей с таким уровнем характерна сильная восприимчивость к стрессовым ситуациям. Обучающиеся с таким уровнем ситуативной тревожности склонны к ощущению напряжённого состояния и ухудшению работоспособности в моменты ситуативной тревожности.

Последним результатом на основе полученных данных методики наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности у 1 человека (4,8%). Такой уровень ситуативной тревожности может говорить о том, что у обучающегося наблюдается спокойствие и уверенность в себе в ситуациях, в которых потенциально может быть повышение уровня тревожности. Полученные результаты представлены на рисунке № 5 (см. в ПРИЛОЖЕНИЕ 2, таблица 2.1).

В результате проведения диагностики К.Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» дана выявление видов мотивации можно заметить, что внутренняя мотивация у 9 человек преобладает (42,8%) над видами внешней положительной у 7 человек (33,4%) и у 5 человек внешней отрицательной мотивации (23,8%). На основе этого можно сказать то, что преобладающим видом мотивации является внутренняя, которая связана с самим содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами.

Представленная методика была выбрана нами для изучения типа направленности мотивации (внешней или внутренней) у старших подростков. Полученные результаты представлены на рисунке 4 (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 2, таблица 2.2)

Рассмотрим результаты исследования по методике К.Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» на рисунке 4.

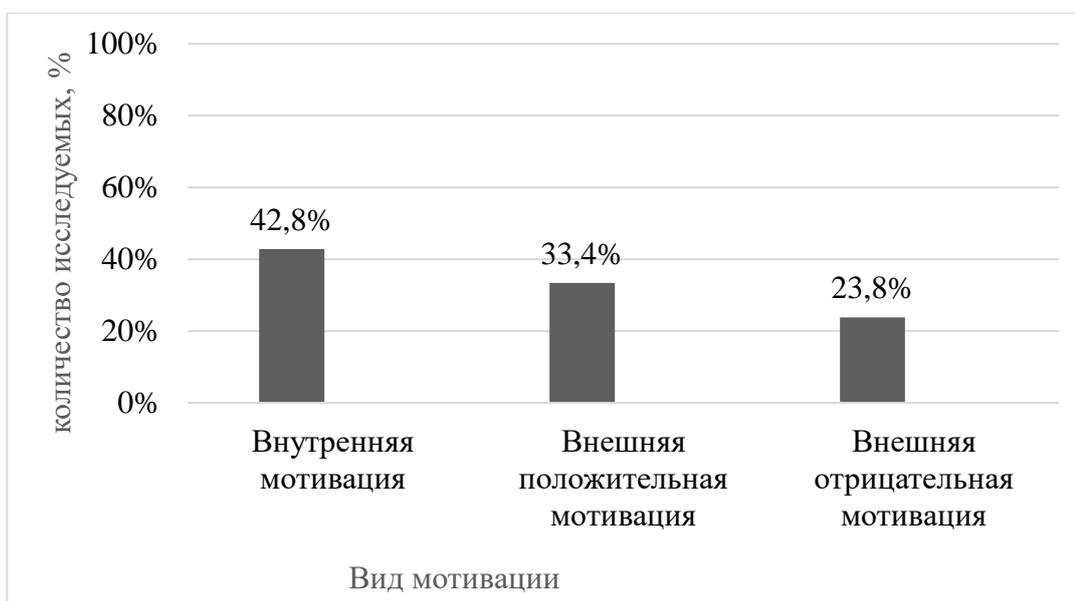


Рисунок 4 – Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности старших подростков по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана

Внутренняя мотивация старших подростков характеризуется стремлением к самореализации и удовлетворении внутренних потребностей. Старшие подростки с таким видом мотивации стремятся к личностному развитию, поиску новых знаний и навыков, усовершенствованию себя. Также можно отметить, что внутренняя мотивация связана с чувством уверенности и устойчивости своих намерений собственной деятельности в процессе и по достижению поставленных целей и задач. Внутренняя мотивация способствует поддержанию внутренней уверенности для достижения поставленных целей.

Внешняя положительная мотивация основана на внешних обстоятельствах, то есть такой вид мотивации стимулируется внешними результатами, в основе которых лежат положительные стимулы, а не внутренней удовлетворенностью процесса. Для такого вида мотивации характерно подкрепление на отрицательных стимулах. Для старших подростков при преобладании внешней положительной мотивации на первый план выходят такие факторы, как: социальное признание,

повышение статуса, получение похвалы и одобрения, получение признания за достижение успеха.

Внешняя отрицательная мотивация основана на негативных стимулах, таких как страх наказания, избегание нежелательных последствий. Внешняя отрицательная мотивация старших подростков связана с внешними обстоятельствами, которые способствуют изменению поведения, но не приносят удовлетворения в самом процессе. Старшие подростки могут быть мотивированы страхом наказания от учителей, родителей, ощущение критики и получение упреков, страхом потери уважения, отсутствием поддержки и поощрения. Все эти внешние отрицательные стимулы формирования мотивации действуют деструктивно на подростков.

Далее рассмотрим результаты исследования по методике И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы», которая была выбрана нами для определения уровня и типа мотивации учебной деятельности.

В результате проведения диагностики по методике «Мотивация учебной деятельности ее уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) на определение уровня и типа мотивации учебной деятельности можно отметить, что у большей части исследуемых 14 человек (66,6%) преобладает познавательным мотив над социальным. У другой части исследуемых 7 человек (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

Такое соотношение может говорить о том, что среди обучающихся преимущественно наблюдается социальный мотив, который выражается в стремление занять определенную позицию и статус в обществе.

Полученные результаты представлены на рисунке 5 (см. в ПРИЛОЖЕНИЕ 2, таблица 2.3).

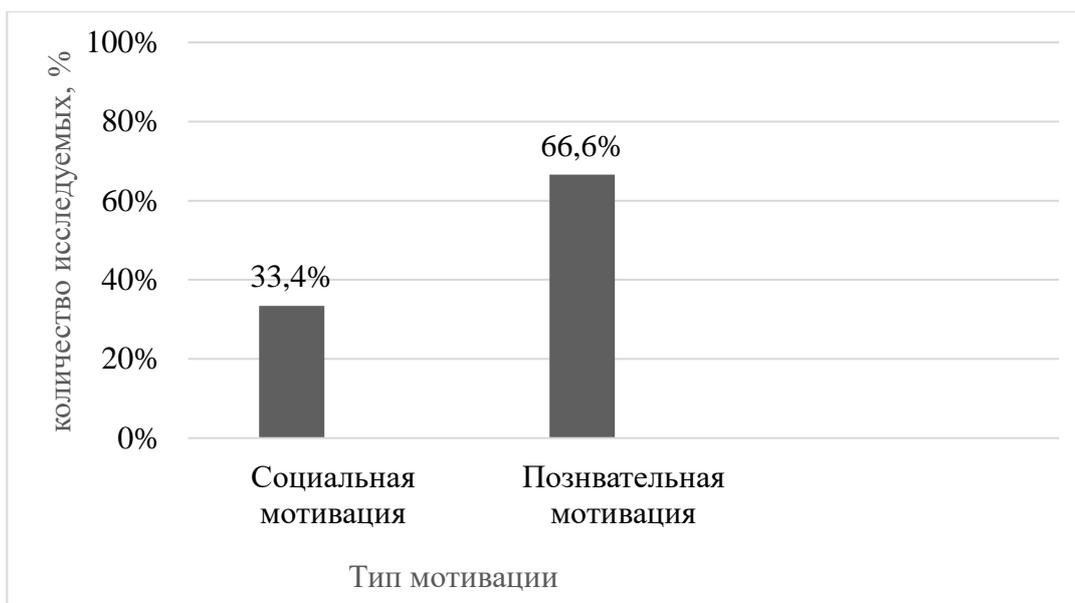


Рисунок 5 – Результаты исследования типа мотивации учебной деятельности старших подростков по методике «Мотивация учебной деятельности ее уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской)

Основой социального мотива в учебной деятельности является взаимодействие обучающегося с другими людьми, его стремление получить их одобрение и заслужить авторитет. Разумное включение социального мотива обучения может способствовать эффективному обучению и развитию подростков. Разумное включение проявляется через различные аспекты и стремления такие, как: стремление к получению уважения со стороны значимых людей, желания принадлежности к группе, соперничество и выделения себя, забота о своей репутации, ориентация на собственные цели и успех. Однако существует ряд стимулов негативного проявления социального типа обучения такие, как: зависимость от одобрения окружающих, стремление к популярности и признанию любой ценой, ориентация на социальные игры и статус вместо истинных желаний, сравнение и соперничество, страх перед осуждением и неудачей.

Познавательным мотивом является мотив, в основе которого лежит стремление и собственный интерес к получению знаний, и их овладению, а также ориентация на самостоятельный поиск необходимой информации для

познания и самообразования. Познавательный мотив обучения у старших подростков отражается в следующих особенностях: интерес к учебе и практическим знаниям, самостоятельность и инициативность, удовлетворение от процесса обучения, желание самосовершенствования, целеустремленность и настойчивость. Познавательный мотив обучения у старших подростков способствует их развитию, улучшению учебных результатов и формированию устойчивого интереса к учебе и самосовершенствованию.

Для проверки выдвинутой гипотезы исследования о том, что учебно-профессиональная мотивация характеризуется внешней отрицательной и внешней положительной мотивацией, социальным типом учебной мотивации нами была проведена математическая обработка данных с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена был выбран нами, так как он позволяет выявить и оценить силу корреляционной связи между двумя сопоставляемыми количественными показателями [70, с. 49].

Гипотезы:

H₀: корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней положительной мотивации старших подростков не отличается от нуля.

H₁: корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней положительной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 2.4, рисунке 6.

Представим соответствующую «Ось значимости» на рисунке 6.



Рисунок 6 – Ось значимости

Так как $r_{сэмпл}=0,63 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости.

Принимаем H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней положительной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Гипотезы:

H_0 : корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней отрицательной мотивации старших подростков не отличается от нуля.

H_1 : корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней отрицательной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 2.5, рисунке 7.

Представим соответствующую «Ось значимости» на рисунке 7.



Рисунок 7 – Ось значимости

Так как $r_{сэмпл}=0,56 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости.

Принимаем H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней отрицательной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Гипотезы:

H_0 : корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем социального типа мотивации старших подростков не отличается от нуля.

H_1 : корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем социального типа мотивации старших подростков отличается от нуля.

Представим соответствующую «ось значимости» на рисунке 8.



Рисунок 8 – Ось значимости

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 2, таблице 2.6, рисунке 8.

Так как $r_{сэмпл}=0,62 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости.

Принимаем H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем социального типа мотивации старших подростков отличается от нуля.

По результатам исследования было выявлено, что учебно-профессиональная мотивация старших подростков характеризуется социальным типом учебной мотивацией, внешней отрицательной и внешней положительной мотивациями.

Таким образом, для исследования взаимосвязи уровня ситуативной тревожности и учебно-профессиональной мотивации старших подростков нами была проведена математико-статистическая обработка данных с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что между ситуативной тревожностью и учебно-профессиональной мотивацией старших подростков существует корреляция. Корреляционная связь прямая, то есть, чем выше показатели ситуативной тревожности, тем выше показатели

социального типа учебной мотивации, внешней отрицательной и внешней положительной мотивации.

Таким образом, на основе проведенного нами исследования, нами были определены уровень ситуативной тревожности, типы профессиональной деятельности (внутренней мотивации, внешней позитивной и отрицательной мотиваций), мотивы учебной деятельности (социальный и познавательные мотивы).

Также в результате проведения диагностики на уровень ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилберга нами была выявлена группа обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности. Для которой характерно ощущать повышенный уровень тревожности в потенциально уязвимых для них ситуациях.

В результате проведения диагностики по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана было определено, что внутренняя мотивация, в основе которой лежит личное стремление в удовлетворении потребностей, значительно преобладает над внешней отрицательной мотивацией. Внешняя положительная мотивация, которая основана на правильных и положительных стимулах, больше внешней отрицательной мотивации, в основе которой лежит отрицательные стимулы.

По методике Д.С. Домбровской нами было определено, что социальный мотив в этом коллективе обучающихся преобладает над познавательным мотивом. Социальным мотивом служит взаимодействие с людьми, построение социально-значимых контактах и признание авторитета внутри коллектива. Познавательным мотивом служит получение знаний, стремление к самообразованию.

Так нами была определена основная группа участников программы, на которую будет направлена психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации. В процессе реализации программы нами будет сделан акцент на коррекции проявления внешней отрицательной мотивации, поскольку внешняя отрицательная

мотивация может быть эффективна в краткосрочных результатах, а не когда необходимо сосредоточиться на достижении целей и удовлетворении от самого процесса, что необходимо для усвоения учебной и профессиональной информации и опыта. Следующим фактором коррекции служит социальный мотив обучения, которому характерно получение одобрения и стремление к получению образования из-за внешних стимулов и страхов. В процессе реализации программы нами будут созданы условия для снижения уровня ситуативной тревожности, которое также поспособствует формированию учебно-профессиональной мотивации.

Выводы по второй главе

Таким образом, нами была проведена исследовательская работы в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий.

МБОУ «СОШ № 28 г. Челябинск». В исследовании приняли участие 21 обучающихся, среди которых 12 девочек и 9 мальчиков (9-ого класса).

Для реализации эффективной работы нашего исследования нами были использованы следующие методы: теоретические методы: теоретический анализ, синтез и обобщение данных научной, учебной и методической литературы по проблеме исследования, моделирование, целеполагание, и эмпирические методы: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование при помощи следующих методик: «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг; «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана); «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

В результате проведения диагностики по методике Ч.Д. Спилберга «Шкала ситуативной тревожности», которая была выбрана нами для определения уровня ситуативной тревожности непосредственно старших подростков. Преобладающее большинство (66,6%) характеризуется умеренным уровнем ситуативной тревожности. Для этой группы

обучающихся характерно ощущение ситуативной тревожности в ситуациях, в которых они потенциально могут ощущать беспокойство. Другая часть исследуемых обучающихся (28,6%) характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности. Для людей с таким уровнем характерна сильная восприимчивость к стрессовым ситуациям. Последним результатом на основе полученных данных методики наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности у 4,8%. Для людей с таким показателем характерно спокойное отношение к возникающим возможно стрессовым ситуациям, они склонны чувствовать себя уверенно в такие моменты.

В результате проведения диагностики на выявление видов мотивации по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» нами было определено, что внутренняя мотивация преобладает (42,8%) над видами внешней позитивной (33,4%) и внешней отрицательной мотивации (23,8%). На основе этого можно сказать то, что преобладающим видом мотивации является внутренняя, которая связана с самим содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами. Можно предположить, что для исследуемой группы обучающихся свойственно испытывать внутреннюю потребность в внутренней реализации своего потенциала и в достижении поставленных целей. Однако важно заметить, что осязаемая часть исследуемых старших подростков склонна к мотивации через внешние положительные стимулы.

В результате проведения диагностики на определение уровня и типа мотивации учебной деятельности И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» было выявлено, что преобладает познавательный мотив по сравнению социальным с мотивом. У большей части исследуемых (66,6%) познавательный мотив. В познавательном мотиве лежит в основе стремление к обретению знаний и навыков, а также стремление к личному развитию. У другой части исследуемых (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

Социальный мотив проявляется в стремлении занять определенную позицию и статус в обществе, получении признания со стороны коллектива.

Таким образом, проведя анализ результатов исследования, которые позволили нам определить обучающихся старшего подросткового возраста с высоким уровнем ситуативной тревожности, а также выявить их основные виды и типы мотивации. Программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности будет актуальна как для учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности, так и для старших подростков с умеренным и низким уровнями. Для последних программа будет нести профилактический характер.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

3.1 Психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Увеличивается тенденция к рассмотрению проблемы сформированности учебно-профессиональной мотивации старших подростков, однако вместе с тем наблюдается недостаточная разработанность данного аспекта, поскольку существует противоречие между потребностью современной школы повысить учебно-профессиональную мотивацию подростков и недостатком данных об особенностях этого процесса. Так для успешного формирования учебно-профессиональной мотивации необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности обучающихся [69, с. 98].

В результате проведения первичной диагностики и выявления зависимости учебно-профессиональной мотивации от уровня ситуативной тревожности старших подростков было принято решение, что психолого-педагогическая программа будет проведена со всей выборкой исследования в целях профилактики. Для организации последующей работы нами была разработана психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Цель программы: сформировать учебно-профессиональную мотивацию и снизить уровень ситуативной тревожности старших подростков.

Для достижения поставленной цели в программе обозначены следующие задачи:

1. Способствовать формированию положительной мотивации учения.
2. Расширить представление о себе обучающихся, помочь найти собственные сильные и слабые стороны.
3. Профилактика проявления высокого уровня ситуативной тревожности с помощью овладения навыками саморегуляции.
4. Способствовать развитию навыков самостоятельного решения.

При проведении психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности необходимо учитывать следующие принципы:

1. Принцип конфиденциальности. Означает, что полученная информация в ходе проведения психолого-педагогической программы не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий.
2. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Обеспечивает единство всех составляющих программы: целей и задач, методов и приемов.
3. Принцип психологической безопасности. Означает создание психологически комфортного климата, доброжелательной атмосферы, а также принятие каждого обучающегося.
4. Принцип субъектности. Означает направленность действий на развитие у обучающихся способностей осознавать себя в связях с окружающим миром, на побуждение самостоятельного осмысления происходящего и своего «Я».
5. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей обучающихся. Предполагает ориентацию на зону ближайшего развития обучающихся, а также возможность индивидуализации форм и приемов психологического воздействия.

б. Принцип активности. Позволяет удовлетворить потребность обучающихся в активных действиях, творческом выражении, самореализации и самоактуализации через реализацию своих умений и навыков [52, с. 246].

Методы, которые были использованы в процессе реализации психолого-педагогической программы: мини-лекции, упражнения, беседы и игры, методы арт-терапии, методы саморегуляции (телесно-ориентированные техники), метод рефлексии.

Психолого-педагогическая программа рассчитана для обучающихся старшего подросткового возраста.

Нормативно-правовые основания программы:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г.

2. «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989).

3. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации».

4. Постановление Правительства РФ от 31 июля 1998 г. №867 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медикосоциальной помощи».

Научно-методические основания программы:

Концепции исследования психологических особенностей подросткового возраста, потенциальных возможностей развития старших подростков (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Е.И. Стрижиус, А.А. Реана), исследования учебной мотивации (Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, А.К. Дусавицкого, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной), мотивации деятельности человека (Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович,

Л.С. Выготского), исследование в области тревожности (Г.М. Бреслав, Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин).

В структуре психолого-педагогической программы выделено четыре основных блока: «положительная мотивация учения», «самопознание», «снижение ситуативной тревожности», «самостоятельные решения». Каждое занятие состоит из вводной, основной и заключительной частей. Программа предполагает цикл из 8 занятий, проведенных в течение 2 месяцев один раз в неделю по 40 минут.

Вводная часть содержит ритуал приветствия, разминку. Ритуал приветствия является важным компонентом работы с обучающимися, он направлен на установление контакта с группой, а также служит организационным моментом. Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние обучающихся, снятию их напряжения, способствует настройке на продуктивную деятельность.

Основная часть заключается в проведении совокупности различных психологических упражнений и приемов, направленных на реализацию целей и задач психолого-педагогической программы.

Заключительная часть предполагает подведение итогов занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания. Подведение итогов занятия предполагает активное обсуждение того, что нового узнали для себя обучающиеся и к каким выводам они пришли в ходе участия в занятии. Рефлексия прошедшего занятия способствует принятию нового опыта обучающимися, а также помогает оценить собственные результаты деятельности, своё эмоциональное состояние.

Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы:

1. Материально технические условия: помещение, позволяющее участникам находиться в кругу, компьютер с мультимедиа, принтер, письменные принадлежности (маркер или мел для доски, ручки и карандаши), белые листы бумаги размера А4.

2. Организационно-методические: брошюры; бланки; сценарии занятия; презентации, которыми могут сопровождаться занятия.

Сроки реализации программы: программа рассчитана на два месяца один раз в неделю.

Ожидаемые результаты реализации программы: поспособствовали формированию положительной мотивации учения; расширили представление о себе обучающихся, помогли найти собственные сильные и слабые стороны; снижение проявления высокого уровня ситуативной тревожности с помощью овладения навыками саморегуляции; поспособствовали развитию навыков самостоятельного решения.

Рассмотрим содержание занятий:

Блок «Положительная мотивация учения».

Занятие №1 «Введение».

Упражнение «Зоопарк». Цель: знакомство с участниками программы.

Представление правил и принципов работы. Цель: установление правил в группе, регулирующих деятельность и участие обучающихся.

Мини-лекция на тему «Мотивация и её возможности». Цель: расширить представление о понятии «мотивация», её основных видах и функциях.

Упражнение «Ассоциация + меняй». Цель: способствовать развитию позитивного отношения к обучению.

Упражнение «Успех в прошлом». Цель: формирование положительных мотивационных отношений.

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Занятие №2 «Хочу, могу, надо».

Упражнение «Что меня сегодня радует?». Цель: настройка на предстоящую работу.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Упражнение «Хочу, могу, надо». Цель: способствовать развитию способности объективно оценивать свои силы и возможности.

Упражнение «Лабиринт». Цель: закрепление упражнения «хочу, могу, надо», снижение эмоционального напряжения.

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Блок «Самопознание»

Занятие №3 «Мои стороны».

Упражнение «Необычное приветствие». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Упражнение «Поиск сходства». Цель: определение собственных черт личности.

Мини-лекция на тему «Внутренние ресурсы». Цель: познакомить с понятием «ресурсы».

Упражнение «Корни опоры». Цель: найти собственные сильные стороны.

Упражнение «Мои любимые недостатки». Цель: способствовать переформированию негативного самовосприятия.

Рефлексия «Я горжусь собой...». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Занятие №4 «Карта ресурсов».

Упражнение «Комплимент». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Упражнение «Карта ресурсов». Цель: найти собственные ресурсы, которые помогают при решении трудностей.

Упражнение «Волшебный талисман». Цель: определение ресурса, помогающего преодолевать препятствия на пути к достижению желания.

Рефлексия «Подарок». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Блок «Снижение ситуативной тревожности»

Занятие №5 «Спокойствие, только спокойствие»

Упражнение «Сегодня хороший день, потому что...». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Упражнение «Похвала самому себе». Цель: развитие навыка самостоятельной поддержки.

Мини-лекция на тему «Ситуативная тревожность». Цель: познакомить с понятием «Ситуативная тревожность» и раскрыть её особенности.

Упражнение «Даже если...» – «В любом случае...». Цель – формирование положительного отношения к трудным жизненным ситуациям.

Рефлексия «Погода». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Занятие №6 «Тревожный мозг»

Упражнение «Что меня сегодня радует?». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Упражнение «Мусорное ведро». Цель: снижения уровня ситуативной тревожности.

Упражнение «Лимон». Цель: знакомство с техникой саморегуляции.

Упражнение «Прощай напряжение!» Цель: обучить снимать напряжение приемлемым способом.

Упражнение «Дыхательная релаксация». Цель: знакомство с техникой саморегуляции.

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Блок «Самостоятельные решения»

Занятие №7 «Постановка целей»

Упражнение «Улыбка». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Мини-лекция на тему «Самостоятельность, ответственность, цель». Цель: расширить представление о понятиях «Самостоятельность», «Ответственность», «Цель».

Упражнение «Цель по SMART». Цель: знакомство с техникой целеполагания.

Рефлексия «Групповой рисунок». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Занятие №8 «Мой выбор»

Упражнение «Передай улыбку». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Упражнение «Я – автор своей жизни». Цель: способствовать развитию ответственности за свою профессиональную реализацию.

Упражнение «Тропинка к мечте». Цель: визуализация желаемого пути достижения, снижение тревожности.

Рефлексия «Какой я сейчас?». подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Таким образом, нами была представлена психолого-педагогическая программа, целью которой было сформировать учебно-познавательную мотивацию подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности, снизить уровень ситуативной тревожности. Для достижения поставленной цели нами были подобраны методы: мини-лекции, упражнения, беседы и игры, методы арт-терапии, методы саморегуляции (телесно-ориентированные техники), метод рефлексии. В процессе реализации психолого-педагогической программы была представлена работа по блокам

с следующей направленностью: «Положительная мотивация учения», «Самосознание», «Снижение ситуативной тревожности», «Самостоятельные решения».

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

С целью проверки эффективности реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности нами была проведена повторная диагностика с помощью методик: «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг; «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана); «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской).

Психолого-педагогическая программа была проведена и реализована на выборке из констатирующего эксперимента.

Для последующего описания результатов диагностик, важно отметить, что при неизменности соотношений процентов исследуемых признаков, у участников исследования менялись баллы при прохождении повторной диагностики. Что означает, что у группы обучающихся были обнаружены сдвиги в исследуемых нами признаках.

С обучающимися было проведено исследование уровня ситуативной тревожности по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг.

Рассмотрим результаты исследования по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг полученные в результате констатирующего и опытно-экспериментального исследования, представленные на рисунке 9 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.1).

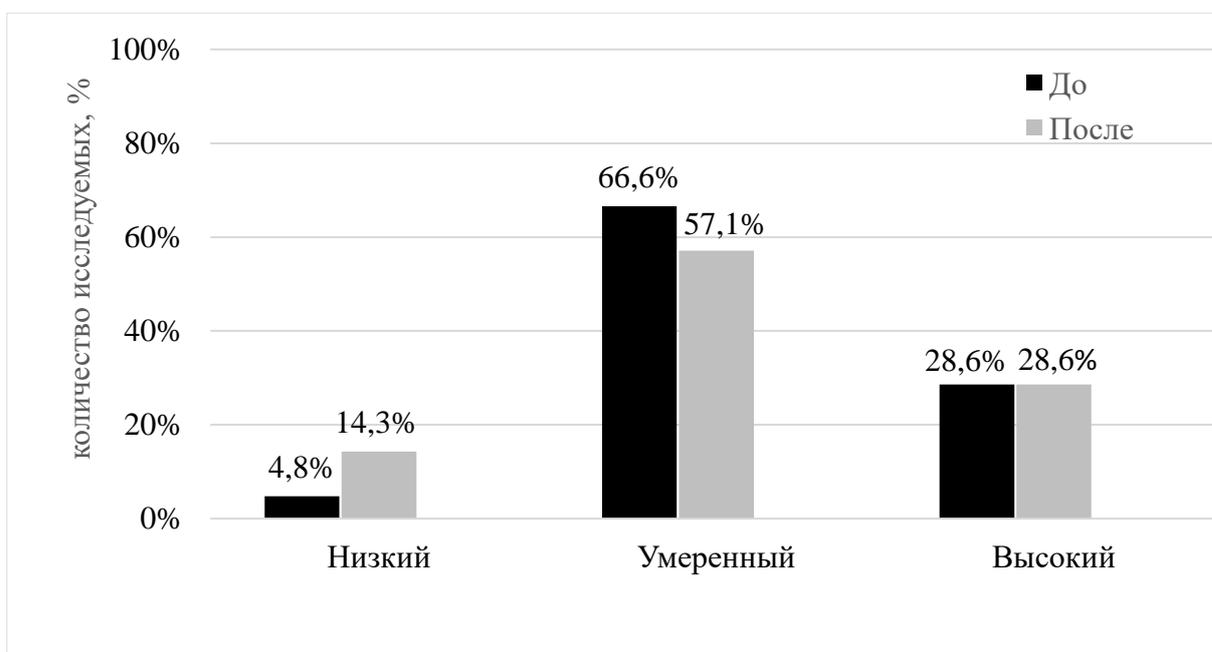


Рисунок 9 – Результаты исследования уровня ситуативной тревожности по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга до и после реализации психолого-педагогической программы

Преобладающее большинство 14 человек (66,6%) было выявлено с умеренным уровнем ситуативной тревожности, однако после реализации программы процент с этим уровнем тревожности снизился до 12 человек (57,1%).

Другая часть исследуемых обучающихся 6 человек (28,6%) характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности и после проведения программы высокий уровень ситуативной тревожности в группе не изменился. Однако при рассмотрении результатов диагностики наблюдается снижение баллов по шкале ситуативной тревожности, в следствии чего можно сделать вывод, что имеется тенденция к снижению уровня ситуативной тревожности.

Последним результатом на основе полученных данных методики наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности у 1 человека (4,8%). Однако после реализации психолого-педагогической программы низкий уровень ситуативной тревожности в выборке изменился до 3 человек (14,3%).

Участникам психолого-педагогической программы были созданы условия для снижения уровня ситуативной тревожности, а также представлены для ознакомления способы саморегуляции.

Рассмотрим результаты исследования по методике К.Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» на рисунке 10.

Полученные результаты представлены на рисунке 10 (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.2)

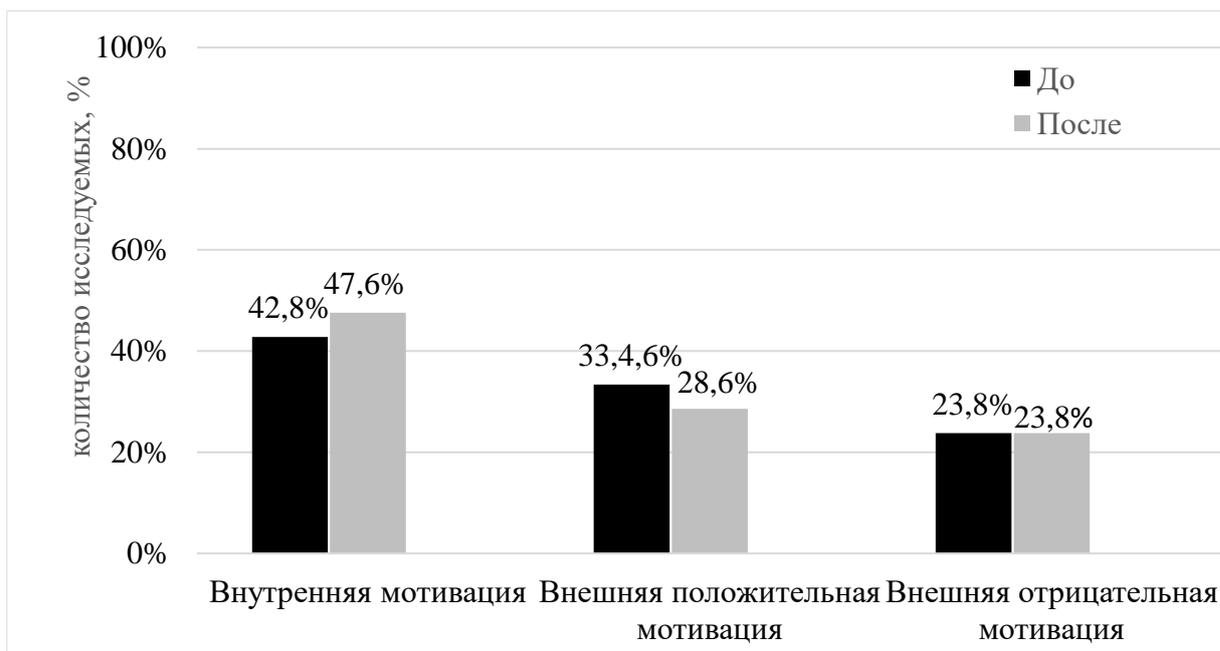


Рисунок 10 – Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности старших подростков по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана до и после реализации психолого-педагогической программы

Далее рассмотрим результаты полученные в результате проведения диагностики на выявление видов мотивации по методике К. Замфир, модификация А.А. Реана. При проведении констатирующего эксперимента нами было отмечено, что внутренняя мотивация преобладает 9 человек (42,8%) над видами внешней положительной 7 человек (33,4%) и внешней отрицательной мотивации 5 человек (23,8%). На основе этого можно сказать то, что преобладающим видом мотивации является внутренняя, которая связана с самим содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами. В результате проведения психолого-педагогической

программы изменились показатели внутренней мотивации стало 10 человек (47,6%), также важно отметить, что снизились показатели внешней положительной мотивации и стало 5 человек (28,6%). Показатели внешней отрицательной мотивации остались неизменны. Но важно отметить, что изменился состав исследуемых.

В процессе психолого-педагогической программы участники научились ставить цели, рассмотреть свои потребности и желания через призму «Хочу, могу, надо», овладели навыками самостоятельного решения.

Далее рассмотрим результаты исследования по методике И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы».

Полученные результаты представлены на рисунке 11 (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 4, таблица 4.3).

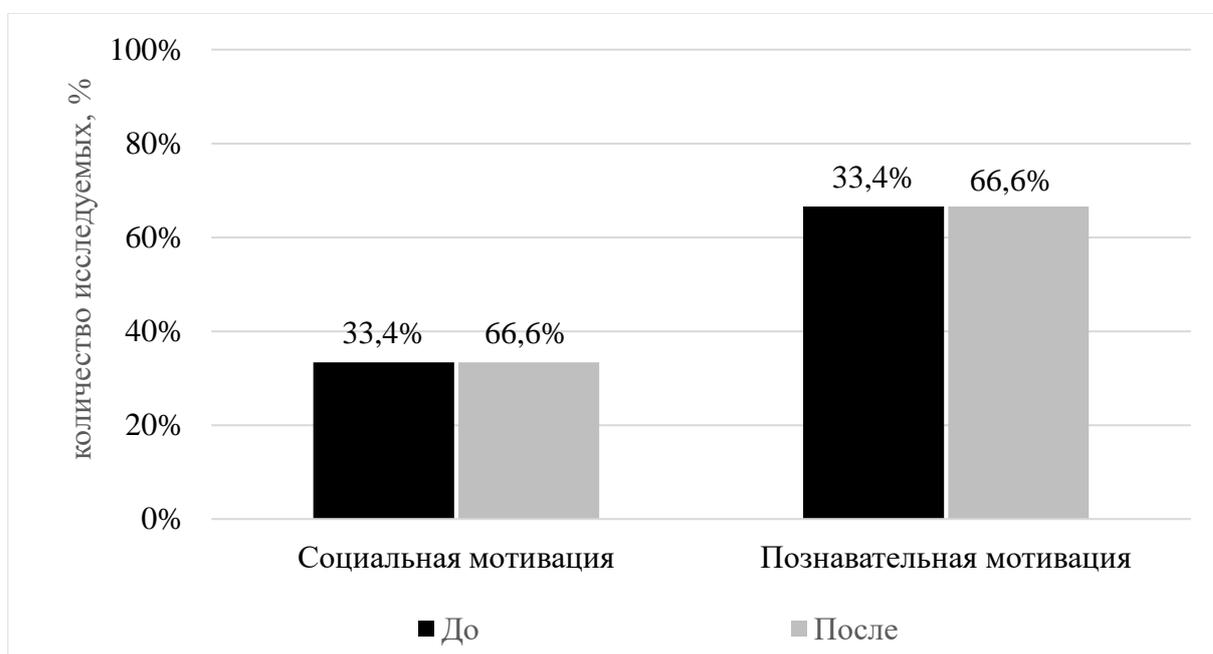


Рисунок 11 – Результаты исследования типа мотивации учебной деятельности старших подростков по методике «Мотивация учебной деятельности ее уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) до и после реализации психолого-педагогической программы

На констатирующем этапе проведения диагностики на определение уровня и типа мотивации учебной деятельности нами было отмечено, что у большей части исследуемых 14 человек (66,6%) преобладает познавательным мотив над социальным. У другой части исследуемых 7

человек (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

Однако в результате проведения психолого-педагогической программы тип и уровень мотивации в группе не изменился. Важно отметить, что изменились баллы у части исследуемых.

С целью проверки гипотезы исследования о том, что уровень учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков возможно изменятся при реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс игр, упражнений был использован Т-критерий Вилкоксона. Проведем математико-статистический анализ полученных результатов с помощью Т-критерия Вилкоксона. В процессе проведения математико-статистического анализа мы сможем сопоставить показатели, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Так с помощью Т-критерия Вилкоксона мы сможем выявить была ли эффективна психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности.

Расчет Т-критерия Вилкоксона был проведен по результатам методики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга, который представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 4 в таблице 4.4.

H₀: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности не превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.

H₁: Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 4.

Представим соответствующую «ось значимости» на рисунке 12.



Рисунок 12 – Ось значимости

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для $n=19$

$$T_{кр} = 37 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 53 \quad (p \leq 0.05)$$

$T_{эмп.} < T_{кр.}$, принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.

Расчет Т-критерия Вилкоксона был проведен по результатам методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана) по шкале внешней отрицательной мотивации, который представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 4 в таблице 4.5.

H_0 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей внешней отрицательной мотивации не превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей внешней отрицательной мотивации.

H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей внешней отрицательной мотивации превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей внешней отрицательной мотивации.

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 4.

Представим соответствующую «ось значимости» на рисунке 13.



Рисунок 13 – Ось значимости

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для $n=12$

$T_{кр} = 9$ ($p \leq 0.01$)

$T_{кр} = 17$ ($p \leq 0.05$)

$T_{эмп.} < T_{кр.}$, принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей внешней отрицательной мотивации превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей внешней отрицательной мотивации.

Расчет Т-критерия Вилкоксона был проведен по результатам методики «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) по шкале социальной мотивации, который представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 4 в таблице 4.6.

H_0 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социального типа мотивации не превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей социального типа мотивации.

H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социального типа мотивации превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей социального типа мотивации.

Расчет критерия представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 4.

Представим соответствующую «ось значимости» на рисунке 14.



Рисунок 14 – Ось значимости

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для $n=18$

$T_{кр} = 32$ ($p \leq 0.01$)

$T_{кр} = 47$ ($p \leq 0.05$)

$T_{эмп.} < T_{кр.}$, принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей социального типа мотивации превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей социального типа мотивации.

Таким образом, расчет Т-критерия Вилкоксона позволяет утверждать, что уровень учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков изменились при реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс игр.

По итогам формирующей работы следует закрепить или улучшить достигнутые результаты. Из этого следует разработать и описать психолого-педагогические рекомендации, которым смогут следовать самостоятельно педагоги, родители и обучающиеся после завершения программы.

3.3 Рекомендации педагогам, родителям и обучающимся по формированию учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности

Л.С. Выготский отмечал особенностью развития старших подростков два вектора: появление новой системы приоритетов личности; стремление к самопознанию и рефлексии, новые интересы, связанные с будущей профессиональной деятельностью [Цит. по: 74, с. 53]. Период старшего подросткового возраста – это период значительных внутренних изменений в личности человека, имеющих кризисный характер, который также сопровождается физиологическими изменениями, в совокупности влияющих на поведение, отношения, потребности и устремления подростков [73, с. 584].

Э. Эриксон отмечал, что в старшем подростковом возрасте происходит поиск собственной роли и идентичности, что может приводить к некоторой психологической нестабильности [Цит. по: 79, с. 289]. Психологическая нестабильность может проявляться в повышенной тревожности, в том числе в проявление ситуативной тревожности.

Так старший подросток, проходя через кризисный этап жизни, сталкивается с внутренними вопросами самоопределения, поиском своей идентичности и предназначения, в следствии чего может испытывать напряжение [61, с. 481]. Ч.Д. Спилбергером установлено, что в активации

тревожности у старших подростков большое значение имеют когнитивные факторы [Цит. по: 76, с. 270]. Так размышления старших подростков о своих ценностях и интересах, о собственных потребностях и потребностях общества является важным этапом в их психологическом развитии, однако это может сопровождаться тревожностью, поскольку окружающее общество диктует иные потребности [56, с. 10]. Здесь также важно отметить, что старшие подростки сталкиваются с дилеммами межличностных отношений, с одной стороны стремясь к независимости, с другой – нуждаясь в поддержке и понимании окружающих.

В связи с вышеупомянутым, важно и необходимо создавать условия для комфортного формирования учебно-профессиональной мотивации и снижения ситуативной тревожности. Нами была изучена и проанализирована психолого-педагогическая литература, на основе которой мы разработали и представили следующие психолого-педагогические рекомендации для педагогов, родителей и самих обучающихся.

Рекомендации для педагогов обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации преодолению ситуативной тревожности старших подростков.

Эксперименты О.И. Ларионова показывали, что гуманистические стандарты обучения (создание доверительного общения, доброжелательного отношения, обоснование значимости личного вклада, умений, навыков) способствуют повышению уровня мотивации подростков [Цит. по: 14, с. 9].

К. Маркова с соавторами выделяют факторы, способствующие формированию познавательных мотивов:

- внесение новизны в содержание учебных предметов и укрепление связей между предметами;
- оптимизация методов обучения,
- активизация приемов проблемно-развивающего обучения;
- модификация структуры учебного занятия;

- использование на занятиях различных форм самостоятельной работы;
- применение приемов повышения активности на уроке;
- создание и применение системы работы по развитию у школьников способов самообразования [Цит. по: 24, с. 3].

1. Понимание индивидуальных потребностей. Для развития учебно-профессиональной мотивации важно находить персонализированный подход к обучающимся, в основе которого будут лежать их интересы, цели и потребности [69, с. 64].

Используйте личные интересы обучающихся, позволяя им выбирать темы своих исследований или проекты, используя примеры из реальной жизни и соотнося предмет с их повседневной жизнью. Подростки с большей вероятностью будут мотивированы, когда у них есть личный интерес к предмету. Когда обучающиеся находят тему увлекательной, они, как правило, более вовлечены, полны энтузиазма и любопытства.

2. Создание поддерживающей обстановки. Обеспечивайте психологически комфортную обстановку в классе и коллективе, где обучающиеся могли бы чувствовать себя безопасно [69, с. 64].

Создавайте поддерживающую, позитивную и безопасную атмосферу, старайтесь вовлекать обучающихся в процесс. Учебная среда может либо усиливать, либо препятствовать мотивации подростков к обучению. Негативная учебная среда, характеризующаяся издевательствами, нехваткой ресурсов и монотонным стилем преподавания, может демотивировать учащихся к обучению и профессиональному самоопределению.

3. Поддерживайте доверительные отношения со старшими подростками, коммуницируйте с ним, старайтесь понять их проблемы и переживания.

Л.С. Выготский утверждает, что основой развития личности подростка в процессе учебной деятельности является коммуникационная

потребность. При этом педагог способствует появлению этой потребности [Цит. по: 18, с. 12].

4. Развитие самооценки. Содействуйте подкреплению у обучающихся веры в собственные способности и уважение к собственным достижениям. Обучающимся важно понять и уловить свою ситуацию успеха.

Помогайте подросткам развиваться и повышать свою самооценку. Поощряйте их достижения. По мнению М.Р. Гараниной, положительное развитие мотивации успешности в личности подростка будет опираться на его личностное и профессиональное развитие в целом, на адаптационный процесс [Цит. по: 35, с. 11].

5. Использование мотивационных техник. Применяйте разнообразные методы стимулирования мотивации, например, постановка задач, похвала, вознаграждение за достижения [71, с. 368].

Если старшим подросткам удалось найти мотивацию, которая помогает им справиться со своей тревожностью, они могут стать более продуктивными и успешными в школе. Обратная связь и поддержка могут помочь им развить внутреннюю мотивацию к учебе и пересмотреть свои ожидания.

6. Стимулирование самостоятельности. Поощряйте обучающихся брать на себя ответственность за своё обучение и за свою деятельность, поощряйте самостоятельное решение поставленных задач.

Старшим подросткам нужно чувствовать, что они могут успешно справиться со своими задачами, не помещая себя под несомненное давление. Конструктивная критика и поощрение могут помочь им преодолеть свою тревожность и найти внутреннюю мотивацию к обучению и достижению своих целей [73, с. 585].

7. Вовлечение в практическую деятельность. Предоставляйте старшим подростком возможность применить свои знания на практике, можно проводить мастер-классы с приглашенными гостями, ходить на

экскурсии, посещать дни открытых дверей университетов, стажировки [69, с. 64].

Подросткам важно пробовать и понимать какой вид деятельности их больше привлекает. Это поможет старшим подростком определять реальные и достижимые цели на их учебном и профессиональном пути.

8. Сотрудничество с педагогом-психологом. При необходимости, направляйте обучающихся на консультации с педагогом-психологом, для оказания поддержки и решения проблем с проявлением тревожности.

Рекомендации для родителей обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности старших подростков.

Родители играют значительную роль в формировании учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности.

1. Обеспечение поддержки и понимания. Будьте эмпатичными и поддерживающими к эмоциональным переживаниям и беспокойствам своего подростка, важно уделять внимание его чувствам [69, с. 64].

Подростки, которые получают поддержку и ободрение от своих родителей, как правило, более мотивированы к обучению. Положительное подкрепление, такое как похвала и поощрение их достижений, может повысить их уверенность в себе и самооценку [73, с. 584]. С другой стороны, родители, которые чрезмерно критичны или безразличны к успеваемости своих детей, могут демотивировать их к учебе.

2. Создание комфортной обстановки в семье. Поощряйте ребенка говорить о своих переживаниях на тему его обучения и профессионального становления, слушайте его внимательно без осуждения [35, с. 26].

Создайте спокойную и поддерживающую атмосферу в семье. Ребенку необходимо чувствовать, что он может быть собой в любой ситуации.

3. Создание комфортных условий для обучения. Родители также могут создать благоприятную среду для обучения, предоставив

необходимые ресурсы, такие как книги, доступ в Интернет и тихую зону для занятий.

Проследите за тем, чтобы ребенок имел достаточно времени на отдых, занятие любимыми делами и социальную активность. Это поможет поддерживать его эмоциональное благополучие и улучшить мотивацию к учебе.

4. Участие в решении проблем. Совместный анализ причин тревоги поможет помочь в поиске путей её преодоления [68, с. 234]. В вопросах профессионального самоопределения можно также делиться собственным опытом, а также находить вместе с ребенком возможности для его развития.

5. Создание открытой обстановки для общения. Оставайтесь открыты для дискуссии и критики, но выражайтесь с уважением к его мнению.

М.А. Титова замечает, что в подростковом возрасте возникает желание уважительного отношения со стороны окружающих [Цит. по: 26, с. 4]. Общайтесь с ребенком на равных.

6. Поддержание профессиональных интересов. Помогайте ребенку устанавливать реалистичные цели и отслеживайте их выполнение. Награждайте его за достижения и выражайте свою гордость. Задавайте вопросы о будущих планах своего ребенка. Поощряйте его проводить время на размышление о том, чего он хочет достичь в жизни и какими способами.

7. Используйте стратегии мотивирования, основанные на похвалах, а не на критике и наказаниях. Поддерживайте ребенка тогда, когда ему нужна помощь [71, с. 368]. Помогайте ребенку переосмыслить свою ситуацию, когда он затрудняется с учебой. Пожмите плечами и поддержите его в анализе своих ошибок и последующей корректировке.

8. Поддержание самоконтроля и самостоятельности подростков. Помогайте им определять и контролировать свои цели и достижения, и

делать проекты и задачи постепенно. Это поможет им сохранять чувство контроля, даже если они сталкиваются с трудностями [26, с. 158].

А.К. Маркова отмечает, что «учебно-познавательный мотив ориентирован на усвоение способов добывания и самостоятельного приобретения знаний» [Цит. по: 18, с. 17]. Подростки чувствуют себя более уверенно, когда чувствуют, что у них есть контроль над своей жизнью.

Рекомендации для обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности.

1. Изучение причин тревожности, ситуативной тревожности. Попробуйте выяснить, что именно вызывает у вас тревогу в конкретной ситуации [14, с. 163]. Понимание причин помогает лучше справляться с ними. Многие старшие подростки испытывают тревогу из-за неопределенности. Определите конкретный источник тревоги, чтобы можно было решить эту проблему [71, с. 368].

2. Поддерживание позитивного настроения. Важно помнить, что обучение и профессиональное развитие это долгосрочный процесс, поэтому стоит сохранять оптимистический настрой даже в трудных моментах [47, с. 308]. Развивайте оптимизм. Старайтесь видеть ситуацию не только с пессимистической точки зрения. Важно научиться видеть позитивные стороны ситуации.

3. Определение целей. Формулирование четких и конкретных целей обучения и профессионального развития дает ясное представление о том, к чему вы стремитесь, что в последствии способствует снижению проявления тревожности [53, с. 33].

4. Изучение личных мотивов. Понимание того, что именно мотивирует вас способствует продолжительной деятельности в необходимом для вас направлении [57, с. 140].

5. Развитие самоанализа. Постарайтесь определить свои сильные и слабые стороны, определить области, где вам потребуется улучшение

внутренних и внешних ресурсов, помогающих вам более эффективно справляться с возникающими трудностями [71, с. 368].

6. Самодисциплина и планирование действий. Обучитесь управлять своим временем, устанавливать приоритеты и следовать расписанию. Достижение поставленных целей способствует преодолению ситуативной тревожности. Разрабатывая план действий на основе собственных целей, важно определить шаги, которые вы сможете предпринять для достижения личного успеха [51, с. 6].

7. Активная позиция. Старайтесь принимать участие в различных семинарах, курсах обучения, лекториях, мастер-классах, которые позволяют вам расширить кругозор, а также развить профессиональные навыки.

8. Обучение методам релаксации и саморегуляции. Методы психологической саморегуляции направлены на формирование и мобилизацию внутренних ресурсов для управления собственными состояниями. Изучение техник релаксации позволят вам снизить уровень тревожности, что в последующем повлияет на ваш уровень продуктивности [64, с. 61].

9. Поиск поддержки. Не бойтесь обращаться за помощью к родителям, друзьям, педагогам, а также педагогу-психологу. Разговор с другими людьми, которые, например, уже переживали такой опыт, может помочь вам ощутить уверенность в себе. Помните, что все пройдет. Тревога будет уменьшаться, если вы сможете находить выходы из неприятного положения.

Таким образом, описанные выше нами рекомендации для педагогов, родителей и обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации и преодолению ситуативной тревожности могут помочь ранее упомянутым формировать учебно-профессиональную мотивацию, преодолевать трудности и двигаться к достижению собственных целей, а также преодолевать и снижать уровень ситуативной тревожности.

Выводы по третьей главе

В третьей главе нами была представлена разработанная и реализованная психолого-педагогическая программа формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. В результате проведения данной программы и анализа результатов проведения повторной диагностики мы пришли к следующим выводам.

По результатам повторной диагностики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг процент с умеренным уровнем ситуативной тревожности снизился до 57,1%. Другая часть исследуемых обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности 28,6% осталась неизменна. Увеличился процент обучающихся с низким уровнем ситуативной тревожности до 14,3%.

В результате повторной диагностики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана) было выявлено, что изменились показатели внутренней мотивации стало 47,6%, также важно отметить, что снизились показатели внешней положительной мотивации и стало 28,6%. Показатели внешней отрицательной мотивации остались неизменны.

При повторной диагностике «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) нами было установлено, что процентное соотношение типов мотивации осталось неизменно, что у большей части исследуемых (66,6%) преобладает познавательным мотив над социальным. У другой части исследуемых (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

В последующем с учетом полученных результатов исследования нами были разработаны рекомендации для педагогов, родителей и обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации и снижению ситуативной тревожности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как было обозначено нами ранее, в условиях современного образования наблюдается повышенный интерес к формированию учебно-профессиональной мотивации старших подростков, однако вместе с тем наблюдается недостаточная осведомленность об индивидуально-психологических особенностях обучающихся. В нашей работе нами была исследована психолого-педагогическая литература, на основании которой нами были определены некоторые аспекты.

Учебно-профессиональная мотивация является важным фактором развития в обучении и получении профессии. Мотивация выступает конкретным стимулом, которая включает в себя потребности, цели и интересы личности. Однако из-за влияния индивидуально-психологических особенностей, например, как ситуативная тревожность, ощущение истинных потребностей, целей и интересов может быть искажено.

Старший подростковый возраст – период внутренних и физиологических изменений, которые влияют на дальнейшую жизнь в целом. Задача системы образования и воспитания помочь обучающимся совладать с их собственным состоянием мотивации, а также ощущения тревожности.

МБОУ «СОШ №28 г. Челябинск». В исследовании приняли участие 21 обучающихся, среди которых 12 девочек и 9 мальчиков (9-ого класса).

Целью нашего исследования было – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность реализации психолого-педагогической программы формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. Цель нашего исследования была достигнута.

Также нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

Учебно-профессиональная мотивация старших подростков характеризуется внешней отрицательной мотивацией, социальным типом

учебной мотивацией. Для проверки этой гипотезы нами были использованы следующие методы исследования: теоретические, эмпирические и математико-статистические, на основании чего мы сделали вывод, что гипотеза подтвердилась.

Ситуативная тревожность коррелирует с учебно-профессиональной мотивацией. Для проверки этой гипотезы нами был проведен математико-статистический анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена, на основании чего мы сделали вывод, что гипотеза подтвердилась.

Уровень учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков возможно изменится при реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс игр, упражнений. Для проверки этой гипотезы нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа формирования учебно-познавательной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. После её реализации нами была проведена повторная диагностика с математико-статистическим расчетом по Т-критерию Вилкоксона, на основании чего мы сделали вывод, что гипотеза подтвердилась.

Согласно результатам констатирующего эксперимента:

В результате проведения диагностики по методике Ч.Д. Спилберга «Шкала ситуативной тревожности» преобладающее большинство (66,6%) характеризуется умеренным уровнем ситуативной тревожности. Другая часть исследуемых обучающихся (28,6%) характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности. Последним результатом на основе полученных данных методики наблюдается низкий уровень ситуативной тревожности у 4,8%.

В результате проведения диагностики на выявление видов мотивации по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана «Изучение мотивации профессиональной деятельности» нами было определено, что внутренняя

мотивация преобладает (42,8%) над видами внешней позитивной (33,4%) и внешней отрицательной мотивации (23,8%).

В результате проведения диагностики на определение уровня и типа мотивации учебной деятельности И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» было выявлено, что преобладает познавательный мотив по сравнению социальным с мотивом. У большей части исследуемых (66,6%) познавательный мотив. У другой части исследуемых (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

С целью проверки гипотезы о корреляции ситуативной тревожности и учебно-профессиональной мотивации нами был использован метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Так как $r_{\text{сэмпл}}=0,63 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости. Приняли H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней положительной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Так как $r_{\text{сэмпл}}=0,56 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости. Приняли H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем внешней отрицательной мотивации старших подростков отличается от нуля.

Так как $r_{\text{сэмпл}}=0,62 \geq 0,56$, полученная величина рангового коэффициента корреляции Спирмена попала в зону значимости. Приняли H_1 , корреляция между уровнем ситуативной тревожности и уровнем социального типа мотивации старших подростков отличается от нуля.

По результатам корреляционного анализа нами был сделан вывод, что между ситуативной тревожностью и учебно-профессиональной мотивацией существует корреляция.

Нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа формирования учебно-познавательной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности. Данная программа способствовала формированию учебно-познавательной мотивации и снижению уровня ситуативной тревожности.

Для того, чтобы проверить эффективность психолого-педагогической программы нами была проведена повторная диагностика

По результатам повторной диагностики «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг процент с умеренным уровнем ситуативной тревожности снизился до 57,1%. Другая часть исследуемых обучающихся с высоким уровнем ситуативной тревожности 28,6% осталась неизменна. Увеличился процент обучающихся с низким уровнем ситуативной тревожности до 14,3%.

В результате повторной диагностики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана) было выявлено, что изменились показатели внутренней мотивации стало 47,6%, также важно отметить, что снизились показатели внешней положительной мотивации и стало 28,6%. Показатели внешней отрицательной мотивации остались неизменны.

При повторной диагностике «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) нами было установлено, что процентное соотношение типов мотивации осталось неизменно, что у большей части исследуемых (66,6%) преобладает познавательным мотив над социальным. У другой части исследуемых (33,4%) преобладающим мотивом над познавательным является социальный мотив.

Для оценки сдвига и результативности психолого-педагогической программы нами был произведен математико-статистический анализ по Т-критерию Вилкоксона. Гипотеза о том, что уровень учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших

подростков возможно изменятся при реализации психолого-педагогической программы, включающей комплекс игр, упражнений подтвердилась.

В последующем с учетом полученных результатов исследования нами были разработаны рекомендации для педагогов, родителей и обучающихся по формированию учебно-профессиональной мотивации и снижению ситуативной тревожности. Данные рекомендации помогут педагогам, родителям и обучающимся формировать учебно-познавательную мотивацию и снизить уровень ситуативной тревожности. Разработанные рекомендации представляют практическую значимость и могут быть использованы педагогами и психологами в образовательных учреждениях с целью формирования учебно-профессиональной мотивации и снижения ситуативной тревожности старших подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алонцева А. И. Мотивация учебно-профессиональной деятельности на этапе юности и взрослости / А. И. Алонцева, А. Д. Серегина, А. И. Тыртышнова // Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – № 1. – С. 72–76.
2. Аманов М. Э. Эмоциональный эффект как фактор формирования мотивации в организации учебно-образовательного процесса / М. Э. Аманов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(67). – С. 21–30.
3. Астапов В. М. Тревожность у детей : учеб. пособие / В. М. Астапов. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 224 с. – ISBN 5-469-00130.
4. Багирова Ф. М. Оценка ситуативной тревожности у людей различных возрастных групп / Ф. М. Багирова, М. А. Меджидова, С. А. Караева, Ч. Ю. Касумов // Сб. конф. НИЦ Социосфера. – 2019. – № 39. – С. 27–32. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41210955> (дата обращения: 26.10.2023).
5. Балыкина А. М. Психолого-педагогическое сопровождение создания безопасной образовательной среды / А. М. Балыкина. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 70–74.
6. Баринов Д. Н. Феномен социальной тревожности : моногр. / Д. Н. Баринов. – Смоленск : Российский ун-т кооп., Смоленский фил., 2009. – 150 с. – ISBN 978-5-91805-003-3.
7. Батюта М. Б. Возрастная психология : учеб. пособие по спецкурсу / М. Б. Батюта, Т. Н. Князева. – Москва : Логос, 2021. – 306 с. – ISBN 978-5-89533-407-2.

8. Белинская Е. П. Социальная психология личности : учеб. пособие / Е. П. Белинская. – Москва : Академия, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-5883-2.
9. Березнева Е. Ю. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности подростков с видами темперамента, ситуативной тревожностью и межличностными отношениями в семье / Е. Ю. Березнева, Т. И. Крысова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2020. – № 10-2. – С. 357–360.
10. Бодрякова С. С. Взаимосвязь тревожности обучающихся с индивидуальными особенностями, мотивацией и самооценкой / С. С. Бодрякова // Форум молодых ученых. – Челябинск : Южно-Уральский государственный аграрный университет, 2022. – С. 102–107. – ISBN 978-5-88156-905-1.
11. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – Москва : «Педагогика», 2001. – 351 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
12. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович. – Москва : [б. и.], 2000. – С. 41–42. – ISBN 978-5-59180-447-2.
13. Бузин В. В. Формирование мотивации учебной деятельности / В. В. Бузин. – Москва : ООО «Международный центр науки и образования», – 2019. – С. 16–20. – ISBN 5-9626-0061-9.
14. Бурыкина М. Ю. Тревожность как психологический конструкт : монография / М. Ю. Бурыкина // Современная система образования : теория и практика. – Москва : Знание-М, 2020. – С. 160-186. – ISBN 978-5-907345-24-9.
15. Валиуллина Е. В. Психологический механизм вытеснения при ситуативной и личностной тревожности / Е. В. Валиуллина // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия :

Педагогика. Психология. Философия. – 2020. – № 2 (18). – С. 25–29. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43043530> (дата обращения: 25.10.2023).

16. Ветрова К. М. Теоретические подходы к психологическому консультированию по проблемам учебной мотивации старших подростков / К. М. Ветрова // Проблемы теории и практики современной психологии. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2020. – С. 270–272. – ISBN 978-5-9624-1827-8.

17. Владимиров И. Ю. Общая психология : ощущения и восприятие : практикум : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Владимиров. – Ярославль : ЯрГУ, 2019. – 88 с. – ISBN 5-7779-0432-7.

18. Волков Б. С. Психология подростка : учеб. пособие / Б. С. Волков. – Москва : Академический проект, 2020. – 240 с. – ISBN 978-5-49807-708-6.

19. Гараева Е. А. Мотивация студентов университета к учебно-профессиональной деятельности : анализ современного состояния / Е. А. Гараева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 7(221). – С. 400–403.

20. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова. – [сайт]. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.htm (дата обращения: 31.10.2023).

21. Головей Л. А. Психология развития и возрастная психология : учеб. и практикум для вузов / Л. А. Головей. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 415 с. – ISBN 978-5-534-15965-3.

22. Горбатов Д. С. Общепсихологический практикум : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2015. – 307 с. – ISBN 978-5-9916-2462-6.

23. Гордин А. Ю. Мир детства : подросток / А. Ю. Гордин, М. Э. Боцманова, И. В. Гребенников. – 2-е изд., доп. – Москва : Педагогика, 2019. – 285 с. – ISBN 5-7155-0052-4.

24. Грошева А. В. Специфика учебной мотивации в подростковом возрасте / А. В. Грошева // Актуальные проблемы психологии и педагогики. – Нижний Тагил : Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, 2019. – С. 42. – ISBN 978-5-8299-0400-5.
25. Гуревич П. С. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / П. С. Гуревич. – Москва : Юрайт, 2022. – 480 с. – ISBN 5-238-00904-6.
26. Дерябина Е. А. Возрастная психология : учеб. пособие / Е. А. Дерябина, В. И. Фадеев, М. В. Фадеева. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/69317.html> (дата обращения: 24.11.2023). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.
27. Долгова В. И. Формирование учебно-профессиональной мотивации субъектов образовательной среды / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, О. А. Кондратьева. – Москва : Издательство «Перо», 2021. – 143 с. – ISBN 978-5-00189-819-1.
28. Долгова В. И. Диагностико-аналитическая деятельность педагога-психолога на разных ступенях общего образования : учебник / В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая. – Москва : ПЕРО, 2016. – 223 с. – ISBN 978-5-906900-46-3.
29. Долгова В. И. Моделирование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности подростков в период прохождения государственной итоговой аттестации / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, М. В. Купцов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 5(135). – С. 272–278.
30. Долгова В. И. Профессиональное самоопределение старшеклассников / В. И. Долгова, Е. М. Гамова. – Москва : Издательство «Перо», 2021. – 161 с. – ISBN 978-5-00204-731-4.

31. Иванова А. В. Проблема профессионального самоопределения старших подростков / А. В. Иванова // *Мировая наука*. – 2021. – № 9(54). – С. 108–113.
32. Игумнова Г. Р. Тревожность в старшем подростковом возрасте / Г. Р. Игумнова. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 47–48. – ISBN 978-5-00102-564-1.
33. Карабинская О. А. Тревожность и ее влияние на учебную мотивацию у студентов различных образовательных заведений / В. Г. Изатулин, А. Н. Калягин, В. А. Чичкалюк // *Вопросы психологии*. – 2021. – № 3(60). – С. 49–54.
34. Кирилова М. В. Особенности развития учебной мотивации в подростковом возрасте / М. В. Кирилова // *Научный альманах*. – 2019. – № 3-2 (53). – С. 10.
35. Киселева Е. А. Субъективные представления родителей о своей роли в личностном и профессиональном самоопределении старших подростков / Е. А. Киселева, Ю. В. Ильиных // *Педагогика и психология : вопросы теории и практики*. – 2022. – № 1. – С. 21–27.
36. Козлова А. А. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем учебно-профессиональной мотивации / А. А. Козлова, И. В. Мешкова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 76-3. – С. 273–276.
37. Кондратьева О. А. Модель психолого-педагогической коррекции самооценки старшеклассников / О. А. Кондратьева, В. Е. Соколова // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2016. – Т. 7. – С. 16–20. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25730141> (дата обращения: 25.11.2023).
38. Коренева Н. С. Проблема взаимосвязи мотивации обучения и показателей личностной и ситуативной тревожности студентов-

выпускников / Н. С. Коренева, Е. И. Покацкая. – Пенза : Наука и Просвещение, 2020. – С. 304–308. – ISBN 978-5-00159-490-1.

39. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология : теория и методы : учебник для вузов / Т. В. Корнилова. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 381 с. – ISBN 5-7567-0160-5.

40. Косцова М. В. Развитие внутренней мотивации к учебе у старших подростков / М. В. Косцова, Е. В. Маненко // Modern Science. – 2021. – № 10-1. – С. 363–367.

41. Кривова С. В. Формирование учебно-познавательной мотивации обучающихся на уроках / С. В. Кривова // Вестник научных конференций. – 2022. – № 11-3(87). – С. 74–76.

42. Крысько В. Г. Социальная психология : учеб. для бакалавров / В. Г. Крысько. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 553 с. – ISBN 978-5-9916-2588-3.

43. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2020. – 464 с. – ISBN 5-89144-162-4.

44. Лешневская И. М. Тревожность у старших школьников в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ / И. М. Лешневская, Н. А. Довгая // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 17(51). – С. 135–137.

45. Мамадалиева Г. А. Особенности проявления тревожности у подростков / Г. А. Мамадалиева // Вестник Таджикского национального университета. – 2020. – № 7. – С. 260–266.

46. Манакова М. В. Эмпирическое исследование уровня тревожности у старших подростков / М. В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 322–327.

47. Матвеева О. А. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте / О. А. Матвеева, Т. П. Айсувакова, Ю. В. Сорокопуд

// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 307–310.

48. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : учеб. / С. Н. Мельник. – Владивосток : Дальневосточный университет, 2019. – 32 с. – ISBN 5-691-00143-4.

49. Мельникова Н. М. Эмпирическое исследование взаимосвязи тревожности и учебной мотивации у младших подростков / Н. М. Мельникова, Т. С. Монастырев // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия : Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 3(27). – С. 56–69.

50. Михайлова М. С. Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте / М. С. Михайлова, Т. В. Шамовская // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия : Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5, № 1(17). – С. 11–20.

51. Мишина М. М. Профилактика тревожности у старших подростков / М. М. Мишина // Прикладная психология и психоанализ. – 2020. – № 3. – С. 6.

52. Морозова Е. Л. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа как средство формирования профессионального самоопределения старшего подростка / Е. Л. Морозова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 12-1. – С. 244–248.

53. Мухина С. Е. Особенности взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков / С. Е. Мухина, Р. А. Ряхова // Развитие человека в современном мире. – 2021. – № 2. – С. 31–41.

54. Немов Р. С. Общая психология. Введение в психологию : учеб. и практикум для вузов / Р. С. Немов. – 6-е изд. – Москва : Юрайт, 2021. – 726 с. – ISBN 978-5-534-14603-5.

55. Никитская М. Г. Сравнительное исследование учебной мотивации в разных группах старших подростков / М. Г. Никитская //

Социальная психология : вопросы теории и практики. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 313–315. – ISBN 978-5-94051-261-5.

56. Никитская М. Г. Факторный анализ учебной мотивации в группах старших подростков, обучающихся в школе и в колледже / М. Г. Никитская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PSMN222.pdf> (дата обращения: 25.11.2023).

57. Ниясова Н. С. Исследование профессиональной мотивации подростков в процессе профориентации на педагогические специальности / Н. С. Ниясова, Э. С. Кульмаметьева // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 140–152.

58. Онучина К. С. Исследование проблем тревожности в отечественной психологии / К. С. Онучина // Психология и педагогика в Крыму : пути развития. – 2020. – № 2. – С. 215–222.

59. Першина К. В. Исследование влияния личностной тревожности на учебный процесс / К. В. Першина // Достижения науки и образования. – 2021. – № 1(73). – С. 75–76.

60. Пирлик Г. П. Возрастная психология : развитие ребенка в деятельности / Г. П. Пирлик, А. М. Федосеева. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 384 с. – ISBN 978-5-4263-0920-3.

61. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. для вузов / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство АСТ, 2020. – 960 с. – ISBN 5-314-00016-4.

62. Ряхова Р. А. Взаимосвязь тревожности с мотивацией обучения у старших подростков / Р. А. Ряхова // Социокультурные проблемы современного человека. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 111–117. – ISBN 978-5-00104-755-1.

63. Салаватулина Л. Р. Общая психология : практикум для самостоятельной работы студентов : учеб.-метод. пособие / Л. Р. Салаватулина. – Челябинск : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 257 с. – ISBN 978-5-907210-73-8.

64. Сарсенова А. А. Взаимосвязь показателей организационной лояльности и мотивации субъектов учебно-профессиональной деятельности / А. А. Сарсенова, Н. А. Гончарова // Вестник Тверского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2020. – № 4(53). – С. 59–68.

65. Саюкова К. Р. особенности учебно-профессиональной мотивации в юношеском возрасте / К. Р. Саюкова // Аллея науки. – 2023. – Т. 1, № 2(77). – С. 153–159.

66. Сергеева М. А. Влияние мотивации достижения и личностной тревожности на успеваемость старших школьников / М. А. Сергеева, А. С. Кубекова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10, № 1-1. – С. 85–91.

67. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : учеб. для вузов / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – С. 350–358. – ISBN 5-9268-0010-2.

68. Синькова А. Н. Влияние тревожности на учебную мотивацию подростков / А. Н. Синькова // Актуальные научные исследования. – Пенза : Наука и просвещение, 2022. – С. 232-235. – ISBN 978-5-00173-444-4.

69. Скоробогатова М. В. Педагогика и психология / М. В. Скоробогатова, Е. В. Черный. – Симферополь : ООО «Издательство Типография «Ариал», 2020. – 166 с. – ISBN 978-5-907032-87-3.

70. Соломин И. Л. Математические методы в психологии : учеб. пособие / И. Л. Соломин. – Санкт-Петербург : ФГБОУ ВО ПГУПС, 2021. – 50 с. – ISBN 978-5-7641-1681-5.

71. Степченко Т. А. Готовность к саморазвитию старших подростков с различной познавательной мотивацией / Л. П. Петухова,

И. И. Киятина, Е. В. Елисеева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 367–374.

72. Сурина К. Е. Исследование причин тревожности учащихся общеобразовательной школы / К. Е. Сурина, И. В. Резанович // Человек и общество : история и современность. – 2021. – С. 140–144. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49427921> (дата обращения: 11.11.2023).

73. Урусова А. М. Психологические особенности подростков и стрессоустойчивость / А. М. Урусова, С. Н. Бостанова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 5(207). – С. 583–588.

74. Фролова В. С. Факторы взаимозависимости уровня тревожности и учебной мотивации у учащихся старших классов / В. С. Фролова // Colloquium-Journal. – 2020. – № 11-4(63). – С. 52–58.

75. Чуринов А. А. Мониторинг ситуативной и личностной тревожности у обучающихся старших классов / А. А. Чуринов // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 1(106). – С. 42–46.

76. Шакис И. Д. Взаимосвязь уровня личностной тревожности и мотивации учебной деятельности студентов / И. Д. Шакис, Ж. Л. Данилова. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. – С. 266–268. – ISBN 978-985-517-734-1.

77. Шерешкова Е. А. Психологическая коррекция тревожности у старших подростков в предэкзаменационный период / Е. А. Шерешкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. – С. 13.

78. Шикло К. П. Мотивация учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте / К. П. Шикло // Технологическое образование. – 2020. – № 13. – С. 22–24.

79. Яглова Т. А. Процесс формирования профессиональной мотивации обучающихся учебных заведений среднего профессионального образования / Т. А. Яглова // Матрица научного познания. – 2022. – № 5-2. – С. 297–301.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики исследования учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков

Методика Ч.Д. Спилбергера на выявление ситуативной тревожности.

Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Где 1-нет, это не так, 2-пожалуй, так, 3-верно, 4-совершенно верно.

Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет. Обычно первый ответ, который приходит в голову, является наиболее правильным, адекватным Вашему состоянию.

УТВЕРЖДЕНИЯ

1. Я спокоен 1 2 3 4.
2. Мне ничто не угрожает 1 2 3 4.
3. Я нахожусь в напряжении 1 2 3 4.
4. Я испытываю сожаление 1 2 3 4.
5. Я чувствую себя свободно 1 2 3 4.
6. Я расстроен 1 2 3 4.
7. Меня волнуют возможные неудачи 1 2 3 4.
8. Я чувствую себя отдохнувшим 1 2 3 4.
9. Я встревожен 1 2 3 4.
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения 1 2 3 4.
11. Я уверен в себе 1 2 3 4.
12. Я нервничаю 1 2 3 4.
13. Я не нахожу себе места 1 2 3 4.
14. Я взвинчен 1 2 3 4.
15. Я не чувствую скованности, напряженности 1 2 3 4.
16. Я доволен 1 2 3 4.
17. Я озабочен 1 2 3 4.
18. Я слишком возбужден и мне не по себе 1 2 3 4.
19. Мне радостно 1 2 3 4.
20. Мне приятно 1 2 3 4.

Регистрируемые показатели: СТ – ситуативная тревожность.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из субшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- до 30 баллов – низкая,
- 31-44 балла – умеренная;
- 45 и более – высокая.

Методика изучения мотивации профессиональной деятельности Замфир К. в модификация Реана А.

Инструкция: прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку из значимости для Вас по пятибалльной шкале.

Насколько для Вас актуален тот или иной мотив?

Варианты ответов:

- в очень незначительной мере (1);
- в достаточно незначительной мере (2);
- в небольшой, но и в немаленькой мере (3);
- в достаточно большой мере (4);
- в очень большой мере (5).

Бланк:

1. Денежный заработок.
2. Стремление к продвижению по работе.
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег.
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других.
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы.
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Обработка результатов методики изучения мотивации профессиональной деятельности Замфир К. в модификация Реана А.

Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы. При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак».

Методика изучения мотивации учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.)

Инструкция: «Прочитайте (или прослушайте) 30 высказываний и оцените, насколько регулярно они соответствуют вам по следующей шкале: 4 – всегда 3 – почти всегда 2 – иногда 1 – очень редко 0 – никогда»

В бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте свою оценку, соответствующую тому, насколько суждение подходит вам:

1. Мне нравится узнавать новые факты.
2. Мне нравится самому искать и находить новые знания.
3. Мне нравится заниматься развитием своего мировоззрения.
4. Я учусь, так как должен учиться для получения профессии.
5. Я учусь, так как хочу добиться уважения в обществе.
6. Я учусь, чтобы быть полезным другим людям.

7. Мне интересно, когда преподаватель рассказывает что-то неизвестное мне.
8. Я читаю дополнительную литературу и ищу ее в интернете.
9. Я учусь, так как стремлюсь быть всесторонне развитой личностью.
10. Я учусь ради своего будущего.
11. Я учусь, так как хочу добиться успеха в карьере.
12. Мне нравится рассказывать то, что я знаю, другим.
13. Мне нравится, когда преподаватель рассказывает научные закономерности известных мне явлений.
14. Я использую разные методы для поиска и подтверждения задач.
15. Я стараюсь найти смысл в получаемых знаниях.
16. Мне нужно учиться.
17. Мне приятно, когда мои ответы на занятиях одобряют.
18. Я помогаю другим в обучении.
19. Мне интересно понимать закономерности явлений.
20. Мне нравится самому объяснять новые факты.
21. Мне нужны знания для самосовершенствования.
22. Я учусь, так как этого требуют.
23. Мне нужно учиться, так как образование ценится в обществе.
24. Знания помогают мне наладить контакт с окружающими.
25. Мне интересно только то, что было ранее неизвестно для меня.
26. Я стараюсь самостоятельно найти способ получения нужных мне знаний.
27. Я стремлюсь быть высокообразованным человеком.
28. Я учусь из чувства ответственности за свой уровень образованности.
29. Мне приятно, когда меня хвалят за вопросы к преподавателю.
30. Я считаю, что знания важны для общего социального благополучия и прогресса.

Обработка результатов методики изучения мотивации учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И.С.)

По каждой строчке вычисляют среднее значение. Первые три строчки определяют уровни развития познавательной мотивации, вторые три социальной мотивации учебной деятельности. Для определения доминирующего типа мотивации также возможен подсчет среднего. Если среднее познавательных мотивов выше среднего социальных мотивов, то можно говорить о доминировании собственно познавательной мотивации над социальной и наоборот.

Среднее по первой строке показывает выраженность уровня широких познавательных мотивов (близких потребности в новых впечатлениях по Л.И. Божович), по второй – узко или собственно познавательных мотивов учения, по третьей – мотива саморазвития или личностных мотивов учебной деятельности. Среднее по четвертой строке показывает выраженность уровня широких социальных мотивов или мотива обязывающего или вынужденного учения, по пятой – узких социальных («позиционных» по А.К. Марковой или «социологических») мотивов, по шестой – сотрудничества или социальности знаний.

Если получаемые показатели больше трех, то можно говорить о высокой степени выраженности уровня или типа, если больше двух, но меньше трех – о средней степени, если показатель ниже двух баллов, то можно предполагать, что отдельный учащийся или группа имеют низкий уровень мотивации учебной деятельности в целом, по типу или уровню.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации и ситуативной тревожности старших подростков

Таблица 2.1 – Результаты исследования по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга

№	Σ	Вывод
1	49	В
2	72	В
3	34	У
4	32	У
5	47	В
6	54	В
7	34	У
8	36	У
9	52	В
10	34	У
11	44	У
12	38	У
13	54	В
14	39	У
15	44	У
16	33	У
17	40	У
18	38	У
19	38	У
20	32	У
21	28	Н

Итого:

Высокий – 6 человек (28,6%)

Умеренный – 14 человек (66,6%)

Низкий – 1 человек (4,8%)

Таблица 2.2 – Результаты исследования по методике «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана)

№	ВМ	ВПМ	ВОМ	Вывод
1	1,5	3	3	ВОМ=ВПМ>ВМ
2	2	4	2,5	ВПМ>ВОМ>ВМ
3	3	2,6	2	ВМ> ВПМ> ВОМ
4	2,5	3,3	1,5	ВПМ> ВМ> ВОМ
5	1,5	3,5	2,6	ВПМ> ВОМ> ВМ
6	2	3	3,5	ВОМ> ВМ> ВПМ
7	2,5	2	3	ВОМ> ВМ> ВПМ
8	3,5	2,6	1	ВМ> ВПМ> ВОМ
9	1	4	4,5	ВОМ> ВПМ> ВМ
10	1,5	2,6	1	ВПМ> ВМ> ВОМ
11	2	2	1,5	ВМ=ВПМ>ВОМ
12	4	2,5	1,5	ВМ=ВПМ>ВОМ
13	1	3	2	ВПМ> ВОМ> ВМ
14	1,5	2	1,5	ВПМ> ВМ>=ВОМ
15	2	2,6	3	ВОМ> ВПМ>ВМ
16	3,5	1,6	2	ВМ> ВОМ> ВПМ
17	2,5	3	1	ВПМ> ВМ> ВОМ
18	3,5	2,5	1,5	ВМ> ВПМ> ВОМ
19	2,5	2	1,5	ВМ> ВПМ> ВОМ
20	2	2	1	ВМ=ВПМ>ВОМ
21	2,6	1	1,5	ВМ> ВОМ> ВПМ

Итого:

Внутренняя мотивация – 9 человек (42,8%)

Внешняя положительная мотивация – 7 человек (33,4%)

Внешняя отрицательная мотивация – 5 человека (23,8%)

Таблица 2.3 – Результаты исследования по методике «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской)

№	$\Sigma\P/2$	$\Sigma\text{с}/2$	Вывод
1	30	44	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
2	29	45	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
3	44	29	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
4	45	31	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
5	28	36	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
6	30	41	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
7	41	40	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
8	42	27	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
9	30	38	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
10	25	24	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
11	45	28	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
12	36	24	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
13	27	28	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
14	32	41	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
15	44	30	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
16	37	24	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
17	33	29	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
18	39	34	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
19	36	27	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
20	29	26	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
21	46	20	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$

Итого:

Социальный мотив – 7 человек (33,4%)

Познавательный мотив – 14 человек (66,6%)

Таблица 2.4 – Расчет d^2 для коэффициента ранговой корреляции Спирмена при сопоставлении показателей ситуативной тревожности и показателей внешней положительной мотивации (N=21)

N	Значения A	Ранг	Значение B	Ранг B	d	d^2
1	3	15,5	49	17	-1,5	2,25
2	4	20,5	72	21	-0,5	0,25
3	2,6	11,5	34	6	5,5	30,25
4	3,3	18	32	2,5	15,5	240,25
5	3,5	19	47	16	3	9
6	3	15,5	54	19,5	-4	16
7	2	5	34	6	-1	1
8	2,6	11,5	36	8	3,5	12,25
9	4	20,5	52	18	2,5	6,25
10	2,6	11,5	34	6	5,5	30,25
11	2	5	44	14,5	-9,5	90,25
12	2,5	8,5	38	10	-1,5	2,25
13	3	15,5	54	19,5	-4	16
14	2	5	39	12	-7	49
15	2,6	11,5	44	14,5	-3	9
16	1,6	2	33	4	-2	4
17	3	15,5	40	13	2,5	6,25
18	2,5	8,5	38	10	-1,5	2,25
19	2	5	38	10	-5	25
20	2	5	32	2,5	2,5	6,25
21	1	1	28	1	0	0
Сумма		231		231		558

Было выполнено:

1. Ранжирование значений A и B.
2. Произведен подсчет разности между рангами A и B.
3. Возведение каждой разности d в квадрат.
4. Подсчитана сумма квадратов.
5. Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции по формуле

$$R_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d)^2}{N(N^2-1)} = 1 - \frac{6 \cdot 558}{21(21^2-1)} = 0,638$$

6. Определены критические значения. При $n=21$ $p 0,05 = 0,44$ $p 0,01 = 0,54$
7. Принимаем H_1 . Корреляция существует.

Таблица 2.5 – Расчет d^2 для коэффициента ранговой корреляции Спирмена при сопоставлении показателей ситуативной тревожности и показателей внешней отрицательной мотивации (N=21)

N	Значения A	Ранг	Значение B	Ранг B	d	d^2
1	3	18	49	17	1	1
2	2,5	15	72	21	-6	36
3	2	13	34	6	7	49
4	1,5	8	32	2,5	5,5	30,25
5	2,6	16	47	16	0	0
6	3,5	20	54	19,5	0,5	0,25
7	3	18	34	6	12	144
8	1	2,5	36	8	-5,5	30,25
9	4,5	21	52	18	3	9
10	1	2,5	34	6	-3,5	12,25
11	1,5	8	44	14,5	-6,5	42,25
12	1,5	8	38	10	-2	4
13	2	13	54	19,5	-6,5	42,25
14	1,5	8	39	12	-4	16
15	3	18	44	14,5	3,5	12,25
16	2	13	33	4	9	81
17	1	2,5	40	13	-10,5	110,25
18	1,5	8	38	10	-2	4
19	1,5	8	38	10	-2	4
20	1	2,5	32	2,5	0	0
21	1,5	8	28	1	7	49
Сумма		231		231		677

Было выполнено:

1. Ранжирование значений A и B.
2. Произведен подсчет разности между рангами A и B.
3. Возведение каждой разности d в квадрат.
4. Подсчитана сумма квадратов.
5. Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции по формуле

$$R_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d)^2}{N(N^2-1)} = 1 - \frac{6 \cdot 677}{21(21^2-1)} = 0,56$$

6. Определены критические значения. При n=21 $p 0,05 = 0,44$ $p 0,01 = 0,54$
7. Принимаем H_1 . Корреляция существует

Таблица 2.6 – Расчет d2 для коэффициента ранговой корреляции Спирмена при сопоставлении показателей ситуативной тревожности и показателей социального типа мотивации (N=21)

N	Значения А	Ранг	Значение В	Ранг В	d	d ²
1	44	20	49	17	1	1
2	45	21	72	21	-6	36
3	29	10,5	34	6	7	49
4	31	13	32	2,5	5,5	30,25
5	36	15	47	16	0	0
6	41	18,5	54	19,5	0,5	0,25
7	40	17	34	6	12	144
8	27	6,5	36	8	-5,5	30,25
9	38	16	52	18	3	9
10	24	3	34	6	-3,5	12,25
11	28	8,5	44	14,5	-6,5	42,25
12	24	3	38	10	-2	4
13	28	8,5	54	19,5	-6,5	42,25
14	41	18,5	39	12	-4	16
15	30	12	44	14,5	3,5	12,25
16	24	3	33	4	9	81
17	29	10,5	40	13	-10,5	110,25
18	34	14	38	10	-2	4
19	27	6,5	38	10	-2	4
20	26	5	32	2,5	0	0
21	20	1	28	1	7	49
Сумма		231		231		574

Было выполнено:

1. Ранжирование значений А и В.
2. Произведен подсчет разности между рангами А и В.
3. Возведение каждой разности d в квадрат.
4. Подсчитана сумма квадратов.
5. Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции по формуле

$$R_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d)^2}{N(N^2-1)} = 1 - \frac{6 \cdot 574}{21(21^2-1)} = 0,627$$

6. Определены критические значения. При n=21 p 0.05 = 0,44 p 0,01 = 0,54
7. Принимаем H₁. Корреляция существует

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Психолого-педагогическая программа формирования учебно- профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Цель: формирование учебно-профессиональной мотивации и снижение ситуативной тревожности старших подростков.

Для достижения поставленной цели в программе обозначены следующие задачи:

1. Способствовать формированию положительной мотивации учения.
2. Расширить представление о себе обучающихся, помочь найти собственные сильные и слабые стороны.
3. Профилактика проявления высокого уровня ситуативной тревожности с помощью овладения навыками саморегуляции.
4. Способствовать развитию навыков самостоятельного решения.

Методы: мини-лекции, упражнения, беседы и игры, методы арт-терапии, методы саморегуляции (телесно-ориентированные техники), метод рефлексии.

Психолого-педагогическая программа рассчитана для обучающихся старшего подросткового возраста.

В структуре психолого-педагогической программы выделено четыре основных блока: «положительная мотивация учения», «самопознание», «снижение ситуативной тревожности», «самостоятельное решение». Каждое занятие состоит из вводной, основной и заключительной частей. Программа предполагает цикл из 8 занятий, проведенных в течение 2 месяцев один раз в неделю по 40 минут.

Вводная часть содержит ритуал приветствия, разминку.

Основная часть заключается в проведении совокупности различных психологических упражнений и приемов, направленных на реализацию целей и задач психолого-педагогической программы.

Заключительная часть предполагает подведение итогов занятия, рефлекссию прошедшего занятия, ритуал прощания.

Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы:

Материально технические условия: помещение, позволяющее участникам находиться в кругу, компьютер с мультимедиа, принтер, письменные принадлежности (маркер или мел для доски, ручки и карандаши), белые листы бумаги размера А4.

Организационно-методические: брошюры; бланки; сценарии занятия; презентации, которыми могут сопровождаться занятия.

Ожидаемые результаты реализации программы: поспособствовали формированию положительной мотивации учения; расширили представление о себе обучающихся, помогли найти собственные сильные и слабые стороны; снижение проявления высокого уровня ситуативной тревожности с помощью овладения навыками саморегуляции; поспособствовали развитию навыков самостоятельного решения.

Содержание программы:

Блок «Положительная мотивация учения».

Цель блока: способствовать формированию положительной мотивации учения.

Занятие №1 «Введение».

Упражнение «Зоопарк». Цель: знакомство с участниками программы. Участникам предлагается назвать свое имя и животное, на которое они похожи. Каждый участник должен перечислить те качества и признаки, которые являются общими у него и выбранного им животного.

Представление правил и принципов работы. Цель: установление правил в группе, регулирующих деятельность и участие обучающихся.

В ходе наших занятий мы придерживаемся следующих принципов:

Принцип конфиденциальности. Реализуется в том, что после занятия можно делиться только событийной информацией и своими реакциями по поводу произошедшего в ходе занятия.

Принцип активности. Активное включение в интенсивную работу всех участников занятия.

Принцип партнерского общения. Коммуникативное взаимодействие ведется в форме конструктивного диалога.

Принцип «здесь и сейчас». Организация внимания на то, что происходит здесь и сейчас, а не в прошлом или будущем.

Мини-лекция на тему «Мотивация и её возможности». Цель: расширить представление о понятии «мотивация», её основных видах и функциях.

Мотивация – это процесс, который побуждает человека к действию с целью достижения определенного результата. Важно понимать, что мотивация может быть как внутренней, так и внешней.

Внутренняя мотивация основывается на личных потребностях, ценностях и убеждениях человека. Она активизируется самим человеком и является основой для достижения личных целей и стремлений. Например, желание самосовершенствования, стремление к самоутверждению и самореализации.

Внешняя мотивация, в свою очередь, подразумевает воздействие внешних стимулов на человека. Это могут быть поощрения, наказания, ожидания окружающих. Внешняя мотивация может быть полезна для достижения конкретных задач в обществе или на работе.

Основные функции мотивации включают в себя направление и поддержание деятельности, удержание внимания на цели, активизацию поведения. Мотивация помогает человеку преодолевать трудности, преодолевать лень и принимать решения.

Таким образом, мотивация – это ключевой фактор, определяющий поведение и достижение целей человека. Понимание механизмов мотивации поможет улучшить самоорганизацию, повысить производительность и эффективность деятельности.

Упражнение «Ассоциация + меняй». Цель: способствовать развитию позитивного отношения к обучению.

Задача проговорить ассоциации к словам «экзамен», «обучение». Из тревожных предложений поменять на «контроль знаний», «тестирование», «результат подготовки», «окончание учебы», «успешное поступление», «возможность проявить себя».

Безусловно, экзамены становятся проводником для нас, чтобы мы могли показать себя и свои силы. Чтобы достичь того, что мы бы хотели для себя, необходимо совершать определенные действия.

Упражнение «Успех в прошлом». Цель: формирование положительных мотивационных отношений.

1. Вспомните случай из своей жизни, когда вы переживали значительный успех. Закройте глаза и представьте себе это ярко. Создайте картинку в воображении. Обратите внимание на размер, точность и качество этой картинки, на те движения, звуки, переживания, которые создают или сопровождают ее.

2. Далее поразмышляйте о цели, которую вы стремитесь достичь. Вообразите ее четко. Прокрутите в воображении картинку достижения цели.

3. Разместите в воображении эту картинку туда же, где была и предыдущая. Ваше задание заключается в том, чтобы эти две картинки наложить друг на друга. Стремитесь пережить радость, удовлетворение от будущего успешного завершения дела (достижение цели) так, как вы ощущали это в прошлом

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Что было сегодня было полезно узнать?

Что хотелось узнать больше?

С каким настроением уходите сегодня?

Занятие №2 «Хочу, могу, надо».

Упражнение «Что меня сегодня радует?». Цель: настройка на предстоящую работу.

Задача обучающихся ответить по кругу, что их сегодня радует.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Расскажите, что вы помните о мотивации? Какие есть виды мотивации? Какие функции вы знаете?

Упражнение «Хочу, могу, надо». Цель: способствовать развитию способности объективно оценивать свои силы и возможности.

Чтобы лучше себя понимать и наметить дальнейший план действий, нужно просто выписать свои мысли на бумагу и грамотно их структурировать. И в этом нам поможет упражнение, которое называется «Хочу, Могу, Надо».

Суть этого упражнения очень проста – мы распределяем свои мысли в 3 колонки, тем самым повышая уровень своей осознанности и понимания себя.

Расположите перед собой лист бумаги формата и разделите его на 3 колонки. Озаглавьте колонки начиная с первой таким образом:

ХОЧУ МОГУ НАДО

1 колонка – «Хочу»: сюда мы записываем все наши желания, которые мы хотели бы воплотить в жизнь. Например, сюда могут входить такие желания как: стать программистом, получить диплом, купить телефон и т.д.

2 колонка – «Могу»: сюда мы вносим все наши навыки и умения, которые могут помочь нам воплотить наши желания в реальность. Например, возможно, вы хорошо рисуете и этот навык может помочь вам получить диплом графического дизайнера

3 колонка – «Надо»: сюда мы записываем все те потребности, которые действительно нуждаются в удовлетворении. Например, чтобы более-менее нормально жить, вам может понадобиться определённая сумма денег в месяц, которую вам реально нужно зарабатывать, чтобы поддерживать тот комфортный уровень жизни, к которому вы привыкли.

Очень важный момент – то «надо», которое вы вносите в третью колонку, должно принадлежать именно вам, а не вашим родителям, друзьям, обществу и т.д.

После того, как вы завершите этот процесс, вы заметите, что некоторые мысли у вас совпадают во всех 3-ёх колонках. Найдите все такие совпадения и составьте определённую иерархию тех задач, которые перед вами стоят на сегодняшний день.

Например, в колонке хочу вы записали: *хочу стать программистом*. В колонке могу, вы записали: *умею «кодить» и создавать различные программы на ПК и смартфоне*. В колонке надо вы записали: *стать востребованным IT-специалистом*.

И когда ваши мысли во всех 3-ёх колонках совпадают, то это говорит о том, что эту задачу действительно стоит выполнить, и у вас это вполне может получиться. У вас есть желание, и мотивация сделать. У вас есть определённые навыки и умения, которые помогут вам это воплотить в жизнь. И у вас действительно есть в этом нужда, потребность.

Далее, исходя из своих задач, распишите их на подзадачи, которые нужно будет внести в свой ежедневник для их реализации.

Если совпадает «Хочу» и «Могу», но это вам на самом деле не надо, то у вас не будет стойкой мотивации для воплощения задуманного в жизнь.

Если есть «Хочу» и «Надо», но нет «Могу», то ваше желание может так и остаться мечтой, если вы не будете наращивать свои навыки и умения.

Если есть «Могу» и «Надо», но нет «Хочу», то скорей всего вы так и не сдвинетесь с места, так как «топлива» для движения у вас не будет в связи с отсутствием реального желания что-либо делать.

А когда «Хочу», «Могу» и «Надо» совпадают, то это признак того, что вы на верном пути и у вас всё получится.

Упражнение «Лабиринт». Цель: закрепление упражнения «хочу, могу, надо», снижение эмоционального напряжения.

Теперь, когда мы с вами познакомились с данной техникой, предлагаю вам выйти из лабиринта своих мыслей и идей. Сейчас хаотично проведите линию пути на листке бумаги и передайте его своему соседу. Перед вами лежит лабиринт. Представим, что ваше ХОЧУ находится в зоне «выход» лабиринта, чтобы дойти до конца вам НАДО пройти путь лабиринта, ваше МОГУ проявляется в том, что вы можете выйти с помощью карандаша, ручки.

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Что нового узнали?

Что понравилось?

Блок «Самопознание»

Занятие №3 «Мои стороны».

Упражнение «Необычное приветствие». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающимся необходимо по цепочке поприветствовать участников занятия необычным способом, например, поздороваться на иностранном языке или «дать пять» локтем.

Упражнение «Поиск сходства». Цель: определение собственных черт личности.

Обучающиеся делятся на пары. Обучающимся необходимо написать какие схожие черты есть между ним и его парой.

Мини-лекция на тему «Внутренние ресурсы». Цель: познакомить с понятием «ресурсы».

Внутренние ресурсы – это набор качеств, навыков, способностей, характеристик личности, которые помогают человеку успешно справляться с жизненными вызовами, преодолевать трудности и достигать поставленных целей.

Основные типы внутренних ресурсов:

1. Эмоциональные: это способность управлять своими эмоциями, проявлять эмпатию, развивать эмоциональную интеллектуальность.

2. Интеллектуальные: это умение мыслить критически, анализировать информацию, принимать решения, развивать творческое мышление.

3. Социальные: это способность устанавливать и поддерживать отношения с другими людьми, коммуникабельность, умение работать в коллективе.

4. Физические: это забота о здоровье, физическая активность, способность управлять своим телом и энергией.

5. Духовные: это поиск смысла и цели жизни, развитие духовности, медитация, саморазвитие.

Внутренние ресурсы играют важную роль в жизни человека, помогая ему преодолевать трудности, сохранять психологическое равновесие, строить успешные отношения и достигать личного и профессионального роста.

Поэтому важно осознавать свои внутренние ресурсы, развивать их, укреплять и использовать в повседневной жизни. Налаживание работы с внутренними ресурсами позволит чувствовать себя увереннее, эффективнее решать проблемы и преодолевать трудности на пути к достижению целей.

Упражнение «Корни опоры». Цель: найти собственные сильные стороны.

Обучающимся необходимо на листке бумаги написать, что является слабыми сторонами по их мнению. Затем обучающимся необходимо нарисовать дерево с корнями на этом же листке бумаги. В корнях необходимо написать то, что наполняет их ресурсом. На стволе дерева необходимо написать то, что хотелось бы в данный момент в личностном развитии. На ветвях дерева необходимо написать желаемые планы и свои возможности в будущем. Рефлексия: рассмотрите получившийся рисунок, что вам на нем нравится? Что хотелось бы изменить или добавить?

Упражнение «Мои любимые недостатки». Цель: способствовать переформированию негативного самовосприятия.

Каждый участник записывает на листе бумаги три качества, привычки, черты внешности, которые он считает своими недостатками. После этого необходимо переформулировать то качество, которое участник считает своим недостатком, так, чтобы недостаток стал потенциальной основой самосовершенствования.

Рефлексия «Я горжусь собой...». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Занятие №4 «Карта ресурсов».

Упражнение «Комплимент». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающиеся по очереди делают комплимент своему соседу.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Что вы знаете у внутренних ресурсов? Какие ресурсы есть у вас?

Упражнение «Карта ресурсов». Цель: найти собственные ресурсы, которые помогают при решении трудностей.

Обучающимся необходимо выразить на бумаге с помощью письменных принадлежностей то, что, по их мнению, помогает справляться с трудностями.

Упражнение «Волшебный талисман». Цель: определение ресурса, помогающего преодолевать препятствия на пути к достижению желания.

Обучающимся предлагается выбрать себе талисмана в виде фигурки животного. Это животное будет обладать определенной чертой характера, которая поможет обучающимся справляться с трудностями.

Рефлексия «Подарок». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Подарите своему соседу то, что вы сегодня приобрели в ходе занятия. Например, «я дарю вам хорошее настроение».

Блок «Снижение ситуативной тревожности»

Занятие №5 «Спокойствие, только спокойствие»

Упражнение «Сегодня хороший день, потому что...». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающимся необходимо сказать почему сегодня хороший день, тем самым поприветствовать других участников.

Упражнение «Похвала самому себе». Цель: развитие навыка самостоятельной поддержки.

1. Вспомните событие, когда вы достигли успеха, проявив настойчивость, целенаправленность, смекалку и т. п. Вспомните эмоциональное состояние (удовлетворение, подъем, в котором пребывали в ситуации успеха и победы.

2. Похвалите самого себя. Скажите самому себе несколько приятных слов. Например: «Молодец! Чудесная работа/ Так и дальше держать!»

3. Обяжите себя и далее так работать (например, проявить настойчивость и т. п.).

Мини-лекция на тему «Ситуативная тревожность». Цель: познакомить с понятием «Ситуативная тревожность» и раскрыть её особенности.

Ситуативная тревожность – это временное состояние тревожности, которое возникает в ответ на конкретную ситуацию или обстоятельства. Это нормальная реакция на стрессовые ситуации, изменения или вызовы, с которыми сталкивается человек.

Основные особенности ситуативной тревожности:

1. Преходящая: ситуативная тревожность обычно возникает в ответ на определенные события или обстоятельства и исчезает после того, как ситуация решится или пройдет.

2. Специфичность: ситуативная тревожность обусловлена конкретной ситуацией или событием. Например, переживание тревоги перед экзаменом, интервью или важным разговором.

3. Физиологические проявления: ситуативная тревожность может сопровождаться физиологическими симптомами, такими как учащенное сердцебиение, потливые ладони, повышенное дыхание и напряжение мышц.

4. Влияние на поведение: ситуативная тревожность может отразиться на поведении человека, делая его более напряженным, раздражительным или неуверенным.

5. Реакция на стресс: ситуативная тревожность является нормальным адаптивным механизмом для борьбы со стрессом и ориентирования на решение проблемы.

Важно понимать, что ситуативная тревожность является обычным явлением и, как правило, проходит сама по себе после того, как причина ее возникновения исчезнет.

Упражнение «Даже если...» – «В любом случае...». Цель – формирование положительного отношения к трудным жизненным ситуациям.

Один участник произносит название первого цветка: «Даже если...» и продолжает фразу про свою проблему.

Второй участник называет второй цветок: «В любом случае...» и заканчивает, например: «...я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно». Рефлексия «Погода». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Обучающимся нужно будет сказать состояние как погодное условие, которые вы испытываете сейчас. Например, я чувствую сейчас себя как летним вечером.

Занятие №6 «Тревожный мозг»

Упражнение «Что меня сегодня радует?». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающимся необходимо сказать, что их сегодня радует, тем самым поприветствовать других участников.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Как вы помните, что такое ситуативная тревожность? Какие есть характерные особенности ситуативной тревожности?

Упражнение «Лимон». Цель: знакомство с техникой саморегуляции.

Обучающиеся садятся в удобную позу – руки лежат свободно на коленях ладонями вверх, плечи и голова опущены, глаза закрыты. Мысленно представляют у себя в правой руке лимон. Задача участников – медленно его сжимать до того момента, пока не почувствуют, что «выжали» весь сок. После наступает расслабление. Участникам необходимо запомнить свои ощущения. После выполнения упражнения правой рукой представить лимон в левой руке. Повторяются предыдущие действия, после чего вновь расслабиться и запомнить свои ощущения. Затем выполнить данное упражнение обеими руками одновременно. В конце прочувствовать состояние покоя.

Упражнение «Прощай напряжение!» Цель: обучить снимать напряжение приемлемым способом.

Обучающимся необходимо скомкать газетный лист, вложив в это все свое напряжение. Сделать комок как можно меньше и по команде одновременно всем бросить

комков в цель на доске». «Как вы себя чувствуете? Ваши ощущения до и после упражнения».

Упражнение «Дыхательная релаксация». Цель: знакомство с техникой саморегуляции.

Большим пальцем правой руки нужно закрыть правую ноздрю и глубоко вдохнуть через левую. На пике вдоха нужно закрыть левую ноздрю безымянным пальцем и выдохнуть через рот.

Вдыхайте и выдыхайте медленно и глубоко через нос, считая при вдохе и выдохе от 1 до 4.

Рефлексия. Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

С каким состоянием уходите? Что полезного узнали сегодня?

Блок «Самостоятельные решения»

Занятие №7 «Постановка целей»

Упражнение «Улыбка». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающиеся улыбаются соседу слева, затем соседу справа.

Мини-лекция на тему «Самостоятельность, ответственность, цель». Самостоятельность, ответственность и цель – это три важных понятия, которые помогают человеку стать успешным и счастливым.

Самостоятельность подразумевает способность действовать без посторонней помощи, принимать решения самостоятельно и не зависеть от других людей. Это важно для развития личности и достижения целей.

Ответственность означает понимание последствий своих действий и готовность нести за них ответ. Быть ответственным значит быть надежным и надежным человеком, на которого можно положиться.

Цель – это то, что мы ставим перед собой, чтобы двигаться вперед и достигать успеха. Цели помогают нам организовать свою жизнь, держать курс и не терять направление.

Самостоятельность, ответственность и цель взаимосвязаны и важны для достижения успеха. Будьте самостоятельными в принятии решений, берите на себя ответственность за свои действия и стремитесь к достижению поставленных целей. Только так можно по-настоящему раскрыть свой потенциал и построить счастливую и успешную жизнь.

Упражнение «Цель по SMART». Цель: знакомство с техникой целеполагания.

Задача обучающихся придумать и поставить себе цель согласно принципам SMART.

Чтобы соответствовать SMART, задача или цель должна быть:

Конкретной (Specific): точно обозначать действия, которые нужно сделать.

Измеримой (Measurable): отражать масштаб работ в количественном выражении.

Достижимой (Attainable): рассчитанной на те ресурсы, которые есть в распоряжении исполнителя.

Актуальной (Relevant): соответствующей целям постановщика задачи и здравому смыслу.

Ограниченной по времени (Time Based): задающей конкретные сроки.

Рефлексия «Групповой рисунок». Цель: подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Обучающиеся объединяются в группы по 4 человека. Группе выдаются листок бумаги, письменные принадлежности. Задача обучающихся выразить на бумаге свои мысли, выводы и размышления о сегодняшнем занятии.

Занятие №8 «Мой выбор»

Упражнение «Передай улыбку». Цель: установление контакта с группой, настройка на предстоящую работу.

Обучающиеся улыбаются соседу слева, затем соседу справа.

Актуализация прошлого занятия. Цель: актуализировать информацию с прошлого занятия.

Что такое самостоятельность, ответственность и цель? Как это проявляется?

Упражнение «Я – автор своей жизни». Цель: способствовать развитию ответственности за свою профессиональную реализацию.

Опишите, пожалуйста, насколько вы хотели бы профессионально реализоваться? Какие знания, навыки, качества у вас уже есть, которые вам помогут в будущей профессии? Какими бы качествами вы хотели обладать? Знания: Достижения: Навыки: Качества характера: Рефлексия: С какими трудностями вы столкнетесь в процессе достижения профессионального успеха: (недостаток каких-либо качеств или наличие каких-либо качеств, которые будут этому мешать)? Какие ощущения, состояние могли бы помочь справиться с этими трудностями?

Упражнение «Тропинка к мечте». Цель: визуализация желаемого пути достижения, снижение тревожности.

Подросткам предлагается выбрать любую свою мечту. Далее нужно представить свою мечту в виде какого-либо объекта.

Каждый должен нарисовать на листе тропинку, в начале которой находится он, а в конце – его «мечта». На этой тропинке могут оказаться преграды и ухабы – те препятствия, которые могут встретиться на пути достижения поставленной цели. Эти препятствия нужно преодолеть. Тропинка может оказаться и без «ям» значит, к цели будет двигаться легко.

Трудно ли было увидеть «тропинку» и «препятствия»? Если были затруднения, то почему? Может быть, мы иногда бываем несколько самонадеянны, и нам кажется все легким? Нужно ли уметь видеть препятствия?

Рефлексия «Какой я сейчас?». подведение итогов занятия, оценка включенности и эмоционального состояния участников.

Обучающимся необходимо описать свое состояние через вопрос «Какой я сейчас?».

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования учебно-профессиональной мотивации старших подростков с высоким уровнем ситуативной тревожности

Таблица 4.1 – Результаты исследования по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберга

№	Σ	Вывод
1	46	В
2	76	В
3	32	У
4	30	Н
5	46	В
6	50	В
7	34	У
8	37	У
9	51	В
10	31	У
11	44	У
12	37	У
13	51	В
14	38	У
15	40	У
16	30	У
17	39	У
18	36	У
19	41	У
20	29	Н
21	27	Н

Итого:

Высокий – 6 человек (28,6%)

Умеренный – 12 человек (57,1%)

Низкий – 3 человека (14,3%)

Таблица 4.2 – Результаты исследования по методике «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана)

№	ВМ	ВПМ	ВОМ	Вывод
1	2	3	3	ВОМ=ВПМ>ВМ
2	3	4	2,5	ВПМ>ВМ>ВОМ
3	3	2,6	2	ВМ> ВПМ> ВОМ
4	2,6	3,3	1,5	ВПМ> ВМ> ВОМ
5	2	3,5	2,6	ВПМ> ВОМ> ВМ
6	2,3	3	3,5	ВОМ> ВПМ> ВМ
7	2,5	2	3	ВОМ> ВМ> ВПМ
8	3,5	2,6	1	ВМ> ВПМ> ВОМ
9	1,5	4	4,5	ВОМ> ВПМ> ВМ
10	2	2,6	1	ВПМ> ВМ> ВОМ
11	2,5	2	1,5	ВМ>ВПМ>ВОМ
12	4	2,5	1,5	ВМ>ВПМ>ВОМ
13	2,5	3	2	ВПМ> ВМ> ВОМ
14	2	2	1,5	ВМ= ВПМ>ВОМ
15	2,5	2,6	3	ВОМ> ВПМ>ВМ
16	4	1,6	2	ВМ> ВПМ> ВОМ
17	2,6	3	1	ВПМ> ВМ> ВОМ
18	3	2,5	1,5	ВМ> ВПМ> ВОМ
19	2	2	1,5	ВМ=ВПМ> ВОМ
20	2,6	2	1	ВМ=ВПМ>ВОМ
21	3	1	1,5	ВМ> ВОМ> ВПМ

Итого:

Внутренняя мотивация – 10 человек (47,6%)

Внешняя положительная мотивация – 6 человек (28,6%)

Внешняя отрицательная мотивация – 5 человека (23,8%)

Таблица 4.3 – Результаты исследования по методике «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской)

№	$\Sigma\P/2$	$\Sigma\text{с}/2$	Вывод
1	33	43	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
2	31	41	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
3	46	31	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
4	42	30	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
5	30	34	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
6	32	39	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
7	41	38	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
8	44	27	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
9	33	35	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
10	27	23	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
11	45	27	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
12	38	22	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
13	30	29	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
14	34	40	$\Sigma\text{с}>\Sigma\P$
15	46	30	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
16	35	21	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
17	36	27	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
18	40	32	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
19	34	26	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
20	36	24	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$
21	46	20	$\Sigma\P>\Sigma\text{с}$

Итого:

Социальный мотив – 7 человек (33,4%)

Познавательный мотив – 14 человек (66,6%)

Таблица 4.4 – Расчет T-критерия Вилкоксона по методике «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилберг

№	До	После	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1	49	46	-3	3	13,5
2	72	76	4	4	18
3	34	32	-2	2	9
4	32	30	-2	2	9
5	47	46	-1	1	4
6	54	50	-4	4	18
7	34	34	0	0	0
8	36	37	1	1	4
9	52	51	-1	1	4
10	34	31	-3	3	13,5
11	44	44	0	0	0
12	38	37	-1	1	4
13	54	51	-3	3	13,5
14	39	38	-1	1	4
15	44	40	-4	4	18
16	33	30	-3	3	13,5
17	40	39	-1	1	4
18	38	36	-2	2	9
19	38	41	3	3	13,5
20	32	29	-3	3	13,5
21	28	27	-1	1	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов					35,5

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – увеличение значения.

Сумма рангов этих направлений составляет эмпирическое значение критерия T:
 $T = \sum R_t = 0$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=19:
 $T_{кр} = 37$ ($p \leq 0,01$) $T_{кр} = 53$ ($p \leq 0,05$) В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

$T_{эмп} < T_{кр}$., принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.

Таблица 4.5 – Расчет T-критерия Вилкоксона по методике «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана) по шкале внешней отрицательной мотивации

№	До	После	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1	3	3	-1	1	9,5
2	2,5	2,5	-0,5	0,5	4
3	2	2	0	0	0
4	1,5	1,5	-0,5	0,5	4
5	2,6	2,6	-1	1	9,5
6	3,5	3,5	-1	1	9,5
7	3	3	0	0	0
8	1	1	0	0	0
9	4,5	4,5	0	0	0
10	1	1	0	0	0
11	1,5	1,5	-0,5	0,5	4
12	1,5	1,5	-0,5	0,5	4
13	2	2	-1	1	9,5
14	1,5	1,5	0	0	0
15	3	3	-1,5	1,5	12
16	2	2	-0,5	0,5	4
17	1	1	0	0	0
18	1,5	1,5	0	0	0
19	1,5	1,5	-0,5	0,5	4
20	1	1	0	0	0
21	1,5	1,5	-0,5	0,5	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов					4

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – увеличение значения.

Сумма рангов этих направлений составляет эмпирическое значение критерия T:
 $T = \sum R_t = 0$

По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=12:
 $T_{кр} = 9$ ($p \leq 0,01$) $T_{кр} = 17$ ($p \leq 0,05$) В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

$T_{эмп} < T_{кр}$., принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.

Таблица 4.5 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Мотивация учебной деятельности её уровни и типы» (разработка И.С. Домбровской) по шкале социальной мотивации

№	До	После	Сдвиг	Абсолютное значение сдвига	Ранг
1	44	43	-1	1	4
2	45	41	-4	4	18
3	29	31	-2	2	11,5
4	31	30	-1	1	4
5	36	34	-2	2	11,5
6	41	39	-2	2	11,5
7	40	38	-2	2	11,5
8	27	27	0	0	0
9	38	35	-3	3	16,5
10	24	23	-1	1	4
11	28	27	-1	1	4
12	24	22	-2	2	11,5
13	28	29	-1	1	4
14	41	40	-1	1	4
15	30	30	0	0	0
16	24	21	-3	3	16,5
17	29	27	-2	2	11,5
18	34	32	-2	2	11,5
19	27	26	-1	1	4
20	26	24	-2	2	11,5
21	20	20	0	0	0
Сумма рангов нетипичных сдвигов					15,5

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – увеличение значения.

Сумма рангов этих направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:
 $T = \sum R_t = 0$

По таблице находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=18:
 $T_{кр} = 32$ ($p \leq 0,01$) $T_{кр} = 47$ ($p \leq 0,05$) В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

$T_{эмп} < T_{кр}$., принимаем H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении повышения показателей ситуативной тревожности превосходит интенсивности сдвигов в направлении уменьшения показателей ситуативной тревожности.