

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра общей и клинической психологии

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направление подготовки 37.03.01 Психология
4 курса группы 02061301
Москаленко Екатерины Евгеньевны

Научный руководитель:
кандидат психологических
наук, доцент кафедры общей и
клинической психологии
Швецова В.А.

БЕЛГОРОД 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.....	7
1.1. Понимание мотивации учебной деятельности в психологии.....	7
1.2. Особенности учебной мотивации подростков.....	16
1.3. Феномен тревожности в подростковом возрасте	22
Глава 2. Эмпирическое изучение учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.....	29
2.1. Организация и методы исследования учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.....	29
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности	32
2.3. Анализ и интерпретация результатов формирующего эксперимента...	39
2.4. Психолого-педагогические условия предупреждения тревожности у подростков.....	53
Заключение	56
Список используемой литературы	59
Приложения	64

Введение

Актуальность исследования. В комплексе мероприятий, ориентированных на улучшение качества и эффективности учебной деятельности подростков, для формирования устойчивых знаний, умений и навыков высока значимость изучения мотивационной сферы учащихся и способов их эмоционального реагирования на социальную ситуацию обучения в школе. Ввиду этого, необходимо наиболее внимательно подходить к анализу индивидуальных особенностей учеников для построения продуктивной учебной деятельности.

Направленность школьников на процесс обучения определяется совокупностью нескольких мотивов. Подавление, или наоборот, выделение значимого мотива могут вызвать появление тревоги у ученика или же, наоборот, обеспечить благоприятный эмоциональный фон. Кроме того, существует мнение, что высокий уровень тревожности негативно влияет на учащихся, дезорганизуя их учебную деятельность. Выявление закономерностей взаимосвязи мотивации и тревожности могут лечь в основу построения новых программ обучения, способствующих гармоничному развитию учащихся и активизации их учебно – познавательной мотивации.

Исследованием учебной деятельности в целом и ее мотивацией в частности занимались ведущие отечественные психологи и педагоги: В.Г. Асеев, Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, И.С. Кон, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.Б. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Среди зарубежных исследователей наиболее известны работы А. Маслоу, В.С. Мерлина, Ж. Годфруа.

Проблема тревожности изучалась такими исследователями, как Н.В. Имедадзе, И.А. Мусина, В.Н. Мясищев, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин, О. Кондаш, А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни и др.

В настоящее время мотивационная сфера, а также специфика проявления тревожности учащихся подросткового возраста изучена достаточно полно, но, несмотря на это до сих пор остается открытым вопрос о подходах к проблеме связи учебной мотивации подростков и тревожности, а ведь это один из «рычагов» результативной учебной деятельности. Из этого следует, что актуальность настоящей работы заключается в необходимости учитывать не только особенности мотивационной сферы и эмоционального реагирования подростков в процессе выполнения ими учебной деятельности, но и взаимосвязь учебной мотивации и уровня тревожности учащихся подросткового возраста. Таким образом, существует противоречие между достаточно высоким уровнем теоретической разработанности понятия учебная мотивация подростков и ее структуры и наличием недостаточно высокой учебной мотивации подростков в действительности.

Проблема нашего исследования: каковы особенности мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем тревожности?

Целью работы является исследование особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.

Объект исследования: учебная мотивация подростков.

Предмет исследования: особенности мотивации учебной деятельности подростков с разным уровнем тревожности.

Гипотеза: для подростков с разным уровнем тревожности характерны различия в структуре учебной мотивации: подросткам с высоким уровнем тревожности присуще преобладание мотивов избегания неприятностей, а подросткам со средним уровнем тревожности – учебно-познавательных мотивов; повышению уровня учебной мотивации подростков способствует снижение уровня тревожности через формирование навыков управления собственным состоянием и поведением, повышение у подростков уверенности в себе, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению.

Задачи:

1. Провести анализ понятия учебная мотивация.

2. Охарактеризовать теоретические аспекты проблемы учебной мотивации подростков и проанализировать феномен тревожности в подростковом возрасте.

3. Экспериментально изучить особенности учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.

4. Составить и провести коррекционно-развивающую программу по снижению уровня тревожности у подростков.

Теоретическую основу исследования подходы к исследованию мотивации учения (А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Л.М. Фридман); теория Ч.Д. Спилбергера, концепции тревожности отечественных психологов (В.М. Астапов, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.).

Для реализации цели исследования мы использовали комплекс **методов**, применение которых определялось спецификой решения проблемы на каждом этапе исследовательских задач: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, эксперимент, содержательный анализ и интерпретация выявленных фактов.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием t-критерия Стьюдента для сравнения средних показателей между первым и вторым тестированием в контрольной и экспериментальной группе, коэффициента корреляции r-Пирсона, позволяющего выявить связи между учебной мотивацией подростков и тревожностью (на основе статистического пакета Stadia).

В качестве основных диагностических инструментов нами были подобраны следующие **методики**: Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), Изучение мотивационной сферы учащихся (М.В. Матюхина), «Шкала тревожности» (О. Кондаш), Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин).

Базой нашего исследования является МОУ СОШ № 3 г. Валуйки, **выборку** составляют учащиеся 8-9-х классов в количестве 75 человек.

Наша выпускная квалификационная работа имеет следующую **структуру**: введение, 2 главы (первая глава содержит 3 параграфа, вторая – 4), заключение, 52 источника используемой литературы, приложения, 12 рисунков и 6 таблиц, объем работы – 63 страницы.

Глава 1. Теоретические основы изучения учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности

1.1. Понимание мотивации учебной деятельности в психологии

Благодаря изучению мотивации мы можем анализировать причины активности человека, его поведения и деятельности. То, что побуждает людей к активности, каков мотив, для чего они осуществляют деятельность и есть основа ее интерпретации.

Все, что делает человек, направлено на достижение определенных целей, которые возникают из определенных мотивов. Таким образом, мотивом можно назвать всё то, что побуждает человека к действию. Знание мотивов может помочь понять, почему люди ставят перед собой те или иные цели, почему они действуют именно так, а не иначе, и узнать подлинный смысл их действий.

Существует множество подходов к пониманию сущности мотивации, ее природы и структуры, к методам ее изучения, что обусловлено сложностью и многоаспектностью этой проблемы (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу, П.М. Якобсон и др.).

Как считает В. И. Ковалев, «мотив – это осознанное побуждение» [цит. по: 18, с. 57].

В качестве мотивов зачастую можно назвать множество психологических феноменов. Например, Л.И. Божович в качестве мотивов выделяла намерения, представления, идеи, чувства, переживания. Она определяет мотив как то, ради чего осуществляется деятельность, отмечая, что в данном случае мотивами могут выступать не только идеи, представления и чувства человека, но и предметы внешнего мира. Таким образом, с точки зрения Л.И. Божович мотив – «это то, в чем нашла свое воплощение потребность» [7, с. 8].

Как пишет Т.Г. Позднякова, в современной психологии слово «мотивация» представлено в двух значениях: «как система факторов, определяющих поведение, и как характеристика процесса, который

стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определённом уровне» [31, с. 6].

Издавна ученые занимались изучением формирования мотивации поведения человека. Еще древние философы выдвигали разнообразные теории мотивации. До XIX века ученые выдвигали свои теории, основываясь на двух основных философских течениях – рационализме и иррационализме. С точки зрения рационализма источником формирования мотивации является разум, воля и сознание человека. А с точки зрения иррационализма в основе мотива лежит учение о рефлексах.

Во второй половине XIX века Ч. Дарвин обратил внимание на некоторые общие потребности, инстинкты и формы поведения у человека и животных. Под влиянием этой теории началось изучение инстинктов человека (З. Фрейд, И.П. Павлов и др.). Но эти теории имели недостатки, так как поведение человека объяснялось по аналогии с поведением животных.

В начале XX века появляются две новые теории мотивации, которые пришли на смену теории биологических потребностей, влечений и инстинктов. Первая из них – бихевиористская (поведенческая) теория мотивации, ее представителями были Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер, они объясняли поведение схемой «стимул – реакция». Второй являлась теория высшей нервной деятельности, основателями которой были И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, Е.Н. Соколов. С их точки зрения поведение основывается на психофизиологической регуляции движений.

Затем появляется теория Г. Мюррея, в начале 30-х годов. Он разделил потребности на первичные и вторичные: первичные представляют собой органические потребности, а вторичные возникают в результате социализации личности, в процессе воспитания и обучения.

Особый вклад в изучение мотивации внес А. Маслоу. Он создал иерархию потребностей и классифицировал их. С точки зрения его теории выделялись две группы потребностей. Первичные потребности: а) физиологические потребности, обеспечивающие непосредственно выживание

человека. К ним относятся потребности в питье, еде, отдыхе, убежище, сексуальные потребности; б) потребности в безопасности и защищенности (в том числе и уверенности в будущем), иными словами, желание, стремление чувствовать себя защищенным, избавиться от неудач и страхов. Вторичные потребности: а) социальные потребности, при которых человеку необходимо чувствовать себя принятым окружающими людьми, свою принадлежность к чему-либо, поддержку, привязанность, социальное взаимодействие; б) потребность в уважении, признании другими людьми, включающая также и самоуважение; в) эстетические и когнитивные потребности: в познании, красоте и т.д.; г) потребность в самовыражении, самоактуализации, то есть стремление в полной мере реализовать способности собственной личности, повысить собственную значимость в своих же глазах [28].

Иерархическая система потребностей, разработанная А. Маслоу, основывается на правиле: каждая последующая ступень мотивационной структуры имеет значение лишь в том случае, когда реализованы все предыдущие ступени. Автор утверждает, что лишь около 1% людей в своем развитии достигают последней ступени, остальные не испытывают в этом потребности [28].

По мнению Х. Хекхаузена, мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает все сферы психической деятельности. Мотивы задаются целевым состоянием отношения "индивид-среда". Их формирование происходит в процессе индивидуального развития как относительно устойчивых оценочных отношений человека к окружающей среде. Каждому человеку присущи индивидуальные проявления (характер и сила) тех или иных мотивов. У разных людей встречаются различные соподчиненные группы (иерархии) мотивов. «Поведение человека в определенный момент мотивируется не любым или одновременно всеми имеющимися мотивами, а тем из самых высоких мотивов, который в данной ситуации имеет более сильную связь с возможностью достижения цели (действенный мотив)» [47, с. 106]. Мотив остается действенным, т.е. участвует

в мотивации поведения до тех пор, пока либо не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более необходимым для человека при данных условиях [47].

Мотив и мотивация имеют определенную зависимость от личности самого человека, от интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Таким образом, моральные, интеллектуально-познавательные и эстетические мотивы и потребности представляют собой высшие духовные потребности человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П. М. Якобсону, как чувства, интересы, привычка и т.д. [50].

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод о том, что отечественные и зарубежные психологи имеют различные точки зрения по вопросу о сущности мотивации и ее месте в структуре личности.

Ученые до сих пор не дали прямого и четкого определения термину «учебная мотивация». Одной из причин этого может быть терминологическая неясность, которая свойственна общей психологии. Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности», «мотивационная сфера учащегося» используются как синонимы в широком или узком смысле.

По А.К. Марковой «учебная мотивация это – одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности» [27, с. 12].

И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [цит. по: 21, с. 49].

Учебная мотивация имеет несколько специфических только для нее факторов. Одним из таких факторов является то, что учебная мотивация во многом зависит от системы образования, образовательного учреждения. Вторым фактором, который оказывает влияние на учебную мотивацию, является способ организации образовательного процесса. В качестве третьего фактора, мы можем отметить индивидуальные особенности учащегося (возраст,

пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т.д.). И, наконец, последним фактором, от которого зависит учебная мотивация, являются особенности личности самого педагога, система его взаимоотношений с учащимися, и специфика преподаваемого учебного предмета.

«Мотивы учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность учащегося, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой» – считает Л.И. Божович [7, с. 7]. В процессе исследования учебной деятельности она приходит к выводу о том, что именно мотивация является побудителем учебной деятельности. Это может быть, как внутренняя мотивация, которая основывается на самой учебной деятельности и успехом в ней, так и социальные мотивы, в основе которых лежит потребность ребенка занять определённую позицию в системе общественных отношений. В процессе жизнедеятельности человека можно наблюдать процесс развития и изменения ведущих мотивов и их иерархизацию.

Л.М. Фридман так характеризует отличие внешних и внутренних мотивов: «Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности; если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними» [цит. по: 16, с. 182].

Мы можем охарактеризовать внутреннюю и внешнюю мотивацию учащегося. Внутренние мотивы личностно значимы, определены познавательной потребностью субъекта, желанием осуществлять процесс познания и реализовывать свой личностный потенциал. Преобладание внутренней мотивации выражается в проявлении высокой познавательной активности ученика в процессе учебной деятельности. Овладение учебным материалом является и мотивом, и целью учения. Ученик непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Для внешних мотивов характерно то, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а служит средством достижения иных целей. Такой целью может быть получение хорошей оценки (аттестата, диплома), соответствие требованиям учителя или родителей, получение похвалы, признания сверстников и др. Имея внешнюю мотивацию ученик, как правило, отчужден от процесса познания, склонен проявлять пассивность, переживание бессмысленности происходящего, либо проявляет свою активность вынужденно. Содержание учебных предметов не является для учащегося личностно значимым.

Но, несмотря на то, является мотивация внутренней или внешней, она всегда выступает в качестве внутренней характеристики личности человека как субъекта этой деятельности.

М.В. Матюхина выделяла группы мотивов и их подгруппы. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. В этой группе учебно-познавательных мотивов выделяются две подгруппы мотивов: 1) мотивы, связанные с содержанием учения. Школьник учится, потому что стремится узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий; 2) мотивы, связанные с процессом учения. Учащегося побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе познания, в процессе решения трудных задач; ребенка увлекает сам процесс решения, а не только полученные результаты. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. В эту группу входят следующие подгруппы мотивов: 1) широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к предстоящей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения); 2) узко-личностные мотивы – стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получать хорошие отметки. Такая мотивация условно

называется мотивацией благополучия. Сюда же относится желание быть в числе первых учеников, желание быть лучшим, занять достойное место среди товарищей. Такая мотивация условно названа мотивацией престижа. В эту категорию мотивов входят отрицательные мотивы, стремление избежать неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться. Подобную мотивацию можно условно назвать мотивацией избегания неприятностей [52].

Одним из основных показателей развития учебной мотивации у школьников является уровень развития этой самой мотивации. Описание уровня развития мотивации учения можно найти в работах А.К. Марковой, Т.А. Матиса, А.Б. Орлова. Они выделяли шесть уровней формирования и развития учебной мотивации: 1) отрицательное отношение к учению. При этом доминирующим наиболее часто является мотив избегания неудач, что в свою очередь приводит к возникновению неуверенности и неудовлетворенности собой, а также к формированию заниженной самооценки и неуверенности в своих силах; 2) нейтральное отношение к учению. В данном случае мы можем наблюдать неустойчивый интерес к результатам учения, вследствие чего может формироваться неуверенность и скука; 3) положительное ситуативное отношение к учению. В этом случае, формируется интерес к итогам и результатам учения, а также важное место занимает оценка учителя. Вместе с тем, наблюдается присутствие социального мотива ответственности. На этом уровне учебная мотивация является недостаточно устойчивой; 4) положительное отношение к учению. На этом уровне можно наблюдать уже сформированные познавательные мотивы и присутствие устойчивого интереса к знаниям и способам их получения; 5) активное, творческое отношение к учению. В данном случае мы можем наблюдать присутствие в мотивационной сфере мотива самообразования, субъект учебы осознает свои мотивы и цели своей деятельности; 6) личностное, ответственное, активное отношение к учению. Здесь проявляются мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательном процессе, ответственности за

результаты совместной деятельности. Ученик проявляет устойчивую внутреннюю позицию [27].

Говоря о структуре мотивации очень важно учитывать ее эмоциональную составляющую, которая состоит из эмоционального отношения ребенка к учебе и от того, какие переживания вызывает у школьника процесс учебной деятельности. Положительные эмоции могут вызываться как школой в целом, так и самим пребыванием в ней, процессом занятий. А также такие эмоции могут быть вызваны положительными результатами и итогами труда, высокой оценкой результатов деятельности, познанием новой и интересной информации [29].

Только наличие мотивов для успеха в учебе мало, необходима к тому же и их реализация, умение учащихся формулировать перед собой цели и способы их достижения. Цели так же могут отличаться своим содержанием, как и мотивы. Только при наличии у школьника способности и умения ставить перед собой учебные цели можно говорить о зрелой и сформированной учебной мотивации. Именно на основе этой способности и будет в будущем формироваться профессиональная деятельность и целеполагание в ней.

Как пишет В.М. Иванов, «эмоции тесно связаны с мотивами учащихся и отражают возможность реализации учениками имеющихся у них мотивов и поставленных целей» [17, с. 32]. Проявление эмоций в учении: общее поведение, особенности речи, мимика, пантомимика, моторика.

В процессе учения мы можем наблюдать постоянные изменения в мотивационной сфере школьников. Одни мотивы оказывают влияние на другие, изменяются цели и способы их достижения, у ребенка происходит смена целей, расширяется сфера их действия.

Как было отмечено ранее, в качестве одного из факторов, влияющих на учебную мотивацию, выступает сам учитель, его личностные особенности и система взаимоотношений с учащимися. В свою очередь не все учителя уделяют должное внимание мотивации учащихся. Зачастую учителя придерживаются мнения о том, что ребенок, находясь в школе, должен

обладать устойчивой учебной мотивацией и выполнять все, что от него требуют. Кроме того, встречаются учителя, которые стремятся сформировать у детей не положительную учебную мотивацию, а предпочитают формировать отрицательную мотивацию учения. При сформированной отрицательной мотивации деятельность учащихся основывается на желании избежать неприятностей и наказания, как со стороны учителя, так и со стороны родителей, избежать получения плохой отметки.

Чтобы учащийся участвовал в той деятельности, которая от него требуется, необходимо ставить перед ним понятные учебные задачи, которые будут внутренне приниматься, и иметь значение, переживаться школьником эмоционально.

Таким образом, в данном параграфе нами была рассмотрена история изучения мотивации, проведен теоретический анализ особенностей мотивации учебной деятельности. Мы сделали вывод, что мотив – это всё то, что побуждает человека к деятельности. Учение о мотивации прошло несколько этапов в своем развитии. Отечественные и зарубежные психологи выдвигали различные точки зрения по вопросу о мотивации и ее месте в структуре личности.

Одним из видов мотивации является мотивация учебной деятельности.

В нашей работе мы опираемся на определение учебной мотивации как «частного вида мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [цит. по: 21, с. 49], определяемого И.А. Зимней.

Выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию школьника. К внутренним мотивам относятся: личностное развитие учащегося в процессе учебной деятельности; совместные действия с другими; познание нового, неизвестного. Внешние моменты можно наблюдать в таких мотивах: учеба, как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба для получения лидерства и престижа; желание быть в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать отрицательное влияние на характер и результаты

учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и с целью избегания неудач.

М.В. Матюхина выделяет 2 группы мотивов: заложенные в учебной деятельности и связанные с косвенным продуктом учения, его результатом.

А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлова и Н.Ф. Талызина выделяли шесть уровней формирования и развития учебной мотивации.

Необходимо также учитывать эмоциональную составляющую, которая состоит из эмоционального отношения ребенка к процессу учения.

Важным является и постановка целей в обучении. Только при наличии у школьника способности и умения ставить перед собой учебные цели можно говорить о зрелой и сформированной учебной мотивации.

В процессе обучения наблюдаются постоянные изменения в мотивационной сфере школьников. Одни мотивы влияют на другие, меняются цели.

В качестве факторов, влияющих на учебную мотивацию учащихся можно выделить: систему образования, способ организации образовательного процесса, индивидуальные особенности школьника, особенности личности самого педагога.

1.2. Особенности учебной мотивации подростков

Подростковый возраст является переходным этапом между детством и взрослой жизнью. Условно, границы подросткового возраста охватывают период от 11 до 17 лет. Л.И. Божович считает, что подростковый возраст состоит из двух фаз: 12-15 лет и 15-17 лет.

Синонимами подросткового периода являются такие определения как: «переходной», «переломный», «трудный», «критический». Эти названия отражают суть данного возрастного периода, а именно, переход от одного этапа жизни к другому. Именно в это время происходят глобальные изменения не

только в физическом, но и в личностном, нравственном и социальном развитии ребенка. Во всех этих сферах наблюдается появление новообразований, которые в дальнейшем опосредуют поведение человека, его деятельность и отношения с другими. Как пишет М.А. Тимофеева, «у ребенка появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм» [42, с.138]. Подросток стремится к самовоспитанию, а также к познанию себя, через сравнение с другими людьми, что нередко проявляется в критическом отношении к себе и приводит к потере душевного равновесия.

На психологическое состояние подростка в этот период происходит влияние нескольких факторов: со стороны организма наблюдается половое созревание и все, что с ним связано, а именно гормональная перестройка организма и психофизиологических процессов, неосознанное половое влечение, а так же изменения в чувственной и эмоционально-волевой сферах.

Как указывает М.А. Тимофеева, с социальной стороны наблюдается конец детства и вступление в мир взрослых. Подросток по логике и мышлению поднимается на уровень взрослого человека, но по уровню жизненного опыта он остаётся ребенком. Таким образом, с одной стороны ребенок выказывает свое нежелание мириться с лицемерием и ложью взрослого мира, а с другой демонстрирует потребность в душевной теплоте, ласке понимании, одобрении, прощении взрослых [42]. Отвергая авторитеты, подросток все же нуждается в таком взрослом, которому он мог бы полностью доверять. Появляется тенденция обособления и от мира детства и от мира взрослых к созданию своего собственного мира сверстников, внутренне близких друг другу.

Как пишет Л.М. Семенюк, в этот период наблюдается формирование еще одного очень важного психологического новообразования, а именно самосознания и самоопределения, которые открывают внутренний мир ребенка. «В тесной связи с поисками смысла жизни находится и стремление узнать

самого себя, свои способности, возможности, поиск себя в отношениях с окружающими» [37, с. 134].

В подростковом возрасте мотивация учебной деятельности проявляется следующим образом: в начале подросткового возраста интерес к учению повышается в связи с появлением новых учебных предметов, разных учителей, а затем к 7–9 классам вновь снижается.

Развитию познавательных интересов в этом возрасте способствует сензитивность подростка. Происходит укрепление широких познавательных мотивов, у ребенка возрастает интерес к новым знаниям, к участию во внеклассных занятиях.

Также заметно укрепление учебно-познавательных мотивов у подростков, что проявляется в интересе к способам приобретения знаний. Основой для этих мотивов служит стремление учащихся к взрослости. В этом возрасте школьникам пока сложно осознать этот вид учебных мотивов, но при этом они проявляют заинтересованность в анализе методов познания, путей научного поиска, что пополняет их представления о самостоятельных приемах приобретения знаний.

Кроме того, у подростков происходит развитие мотивов самообразования. В отличие от младших школьников, у учеников подросткового возраста задачи самообразования более конкретны. Чаще всего это могут быть более близкие цели – сдать экзамены, записаться в секцию, т.е. не связанные напрямую с целями выбора профессии и развития личности в целом. Развитие познавательных мотивов у подростков определяется их стремлением к самостоятельным формам работы. Школьник хочет строить свою познавательную деятельность за пределами школьной программы, на уроке выполнять самостоятельные учебные задания, работать со сложным материалом.

Заметны изменения в развитии широких социальных мотивов. Они совершенствуются за счет того, что во время обучения и общественной работы

подростки получают более точное представление о нравственных и моральных ценностях.

Узкие социальные, или так называемые позиционные, мотивы в подростковом возрасте развиваются в связи со стремлением школьника занять новую социальную позицию в отношениях с окружающими, быть взрослым.

При постановке целей подросток способен проявлять самостоятельность, что выражается в планировании учебной и внеклассной работы. В этом возрасте школьники уже умеют ставить перед собой гибкие цели, менять их в зависимости от условий, а также упорно идти к достижению своей цели, преодолевая различные трудности. Ближе к концу подросткового возраста у учащихся появляется умение ставить более перспективные цели. В постановке целей подростки проявляют высокую активность при этом, не всегда умея их реализовывать, что может создать трудные ситуации для подростка, который ставит перед собой «взрослые цели», но не знает, как их реализовать.

Можно подчеркнуть некоторые особенности подростка, которые способствуют становлению мотивации учения и те, что препятствуют ей.

Благоприятные особенности мотивации в этом возрасте, выделяемые Т.В. Драгуновой: «потребность во взрослости» - когда подросток не желает больше считать себя ребенком, стремится занять новую жизненную позицию по отношению к миру, к другим людям, и к себе; своеобразная восприимчивость подростка к усвоению норм поведения взрослого человека; проявление общей активности, готовности включаться в различные виды деятельности совместно с взрослыми и сверстниками; желание подростка на основе мнения другого человека (сверстника, учителя) осознать себя как личность, потребность в самовыражении и самоутверждении; стремление подростка к самостоятельности; увеличение широты и разнообразия интересов (расширение кругозора), с появлением все большей избирательности; содержательность и устойчивость интересов; развитие у подростков, на основе имеющихся качеств, специальных способностей (музыкальных, литературных, технических и др.) [42].

Отрицательные характеристики учебной мотивации подростка, как считает А.К. Маркова, объясняются рядом причин. Незрелость оценок подростком собственной личности и других людей приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими: школьник не принимает на веру мнение и отметки учителя, порой проявляет негативизм, вступает в конфликты с взрослыми. Стремление к взрослости и нежелание быть отстающим среди сверстников вызывают внешнее безразличие к мнению учителя и отметкам, которые он выставляет, несмотря на то, что на самом деле подросток дорожит мнением взрослого [27].

Подросток постоянно соотносит свою собственную мотивацию с мотивацией сверстников, с образцами и идеалами, принятыми в обществе, не всегда это осознавая. К концу подросткового возраста может наблюдаться устойчивое превалирование одного мотива над другими. Подросток, как правило, осознает, что им движет несколько мотивов, может их назвать.

Итак, рассматривая мотивацию учебной деятельности подростков, мы условно определили границы подросткового возраста как период от 11 до 17 лет. Именно в это время происходят глобальные изменения в физическом, личностном, нравственном и социальном развитии ребенка.

В данном параграфе мы описали основные новообразования подросткового возраста и рассмотрели особенности учебной мотивации подростков.

На психологическое состояние подростка в этот период влияют несколько факторов: со стороны организма наблюдается гормональная перестройка организма и психофизиологических процессов, происходят изменения в чувственной и эмоционально-волевой сферах.

С социальной стороны наблюдается конец детства и вступление в мир взрослых. Подросток по логике и мышлению поднимается на уровень взрослого человека, но по уровню жизненного опыта он остаётся ребенком.

В этот период формируется также еще одно важное психологическое новообразование, а именно самосознание, открывающее внутренний мир ребенка.

Происходит укрепление широких познавательных, учебно-познавательных мотивов. У ребенка возрастает интерес к новым знаниям, к участию во внеклассных занятиях. Также развиваются мотивы самообразования: школьник хочет строить свою познавательную деятельность за пределами школьной программы, на уроке выполнять самостоятельные учебные задания, работать со сложным материалом.

Заметны изменения в развитии широких социальных мотивов.

Узкие социальные, или так называемые позиционные, мотивы в подростковом возрасте развиваются в связи со стремлением школьника занять новую социальную позицию в отношениях с окружающими, быть взрослым.

Подросток способен к самостоятельной постановке целей, что выражается в планировании учебной и внеклассной работы. Ближе к концу подросткового возраста у учащихся появляется умение ставить более перспективные цели.

Благоприятные особенности мотивации в этом возрасте, выделяемые Т.В. Драгуновой: «потребность во взрослости»; своеобразная восприимчивость подростка к усвоению норм поведения взрослого человека; проявление общей активности, готовности включаться в различные виды деятельности совместно с взрослыми и сверстниками и др.

Отрицательные характеристики учебной мотивации у подростка, как считает А.К. Маркова, объясняются тем, что незрелость оценок подростком собственной личности и других людей приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими, стремление к взрослости и нежелание быть отстающим среди сверстников вызывают внешнее безразличие к мнению учителя и отметкам, которые он выставляет, несмотря на то, что на самом деле подросток дорожит мнением взрослого.

В начале подросткового возраста интерес к учению повышается в связи с появлением новых учебных предметов, разных учителей, а затем к 7–9 классам вновь снижается.

1.3. Феномен тревожности в подростковом возрасте

Изучению тревожности в психологии посвящено множество исследований, в которых рассматриваются различные аспекты данного состояния.

В психологической литературе можно встретить два базовых термина, используемые в ряде случаев как синонимы, но чаще как самостоятельные понятия: тревога и тревожность.

Как пишет С.Л. Соловьева, разделяют тревожность как свойство личности, как относительно постоянную, неизменную в течение жизни черту (личностная тревожность) и тревогу как негативное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно – психической деятельности (ситуативная тревога) [40].

Определение тревоги как состояния является базовым, ключевым для определения тревожности как свойства личности, по определению А.В. Петровского: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги» [30, с. 137].

Многие исследователи предлагали свое определение понятия тревожность, но все они сходились в одном, что его нужно рассматривать в двух направлениях, как личностную характеристику и как ситуативное явление.

По мнению А.М. Прихожан, тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [34, с. 63].

По определению С.С. Степанова «тревожность – это переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [41, с. 611].

По мнению Н.Л. Корепановой «тревожность – это психологическая особенность, склонность человека к переживанию состояния тревоги» [22, с. 35].

Как считает С.С. Степанов тревога – это «особое эмоциональное состояние, возникающее у человека в определенные моменты» [41, с. 611]

А.М. Прихожан разделяет тревожность на три вида, в зависимости от ситуаций, которые ее вызывают: 1) тревожность, связанная с процессом обучения – школьная тревожность; 2) тревожность, связанная с представлениями о себе – самооценочная тревожность; 3) тревожность, связанная с общением – межличностная тревожность [33].

Кроме видов тревожности она выделяла три ее уровня: высокий, средний и низкий.

Ученые выделяют также и формы тревожности, как психологической особенности организма. По мнению А.М. Прихожан, под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознание вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Она выделяла в качестве форм тревожности открытую тревожность и закрытую. Открытые формы она отмечала как проявления острой нерегулируемой тревожности; регулируемую и компенсирующую тревожность; культивируемую тревожность. А к закрытым или замаскированным видам были отнесены такие проявления, как агрессивность; чрезмерная зависимость; апатия; лживость; лень; чрезмерная мечтательность [33].

Таким образом, опираясь на литературу, мы можем рассматривать тревожность в различных аспектах и с различных точек зрения.

Проблема тревожности имеет и другой аспект – психофизиологический. В этом направлении ученые исследуют состояние тревоги в зависимости от

того, какими физиологическими и психологическими характеристиками обладает индивид, именно от них и зависит степень тревожности.

В отечественной психологии изучением тревожности с точки зрения физиологического аспекта занимались в лаборатории И.П. Павлова. Ученые пришли к выводу, что чаще всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа.

Эти результаты подтверждаются в исследованиях Б.М. Теплова, который так же указывал на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Он предполагал, что между силой нервной системы человека и ее чувствительностью есть обратная корреляция. Позже это предположение нашло свое подтверждение в работах В.Д. Небылицина. Ученый высказал предположение о том, что чем слабее тип нервной системы индивида, тем выше уровень тревожности можно у него наблюдать [3].

По мнению А.М. Прихожан, наиболее остро проблема тревожности возникает в подростковом возрасте, именно поэтому его зачастую называют «возрастом тревог». Подростков тревожит многое, внешность, школьные неурядицы и проблемы, беспокоят изменения во взаимоотношениях с родителями, учителями и сверстниками. Постоянные беспокойства приводят к снижению работоспособности и продуктивности деятельности, возникают трудности во взаимоотношениях с окружающими. «В состоянии тревоги подросток переживает не одну эмоцию, а целую комбинацию различных эмоций, каждая из которых влияет на его социальные взаимоотношения, на соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение» [34, с. 197].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что именно уровень тревожности подростка детерминирует его поведение. Именно определенный, адекватный сложившейся ситуации, уровень тревожности выступает в качестве двигателя деятельности личности. Благодаря оценке своего состояния у подростка формируется самоконтроль и самовоспитание. В то время как высокий уровень тревожности говорит о неблагополучии подростка.

По данным И.В. Дубровиной, в подростковом возрасте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности вплоть до 9-го – 10-го класса, и достаточно большое увеличение количества тревожных учащихся в 10-м – 11-м классе. Однако эта тревожность неоднородна. Если до 14-15 лет преобладает межличностная тревожность, связанная, прежде всего, с отношениями со сверстниками (друзьями, одноклассниками), то к 16-17 годам начинает преобладать самооценочная тревожность, определенная необходимостью личностного самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути [14].

Причиной тревоги в подростковом возрасте можно назвать внутренний конфликт, противоречивость стремлений подростка. Внутренне противоречивое состояние подростка может быть вызвано: противоречивыми, неадекватными и негативными требованиями, которые не соответствуют возможностям ребенка, ставят его в униженное положение. Чувствуя это, подросток теряет опору и уверенность в окружающем мире.

В подростковом возрасте ведущий страх – «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Иными словами, подросток боится не соответствовать социальным требованиям школы, сверстников, семьи. Если говорить о конкретных формах данного страха, то это боязнь не успеть, опоздать, сделать что-то не так как нужно, быть осужденным или наказанным. Это свидетельствует о нарастающей социальной активности, об упрочнении чувства долга и ответственности.

А.М. Прихожан, А.И. Захаров отмечают, что ведущей причиной тревожности старших подростков (в особенности мальчиков) является возможность несчастного случая, в результате физической травмы или увечья. Старшие подростки несколько чаще, чем младшие, тревожатся за родителей [34].

Как пишет А.С. Тимохина, описывая причины своего беспокойства, девочки чаще называют собственные слова и поступки, а последствием, которое их тревожит, часто оказывается чувство вины или стыда. Это

показывает их возрастающую ответственность за себя, упрочнение моральных норм. Мальчики, старшие подростки, редко связывают тревогу с внутренними причинами. Внешние санкции (замечания, наказания) в этом возрасте также утрачивают свою силу: девятиклассники реже, чем младшие подростки опасаются взрослых – родителей или учителей [43].

Подростки, обладающие высокой тревожностью, зачастую обладают неустойчивой самооценкой и проявляют неуверенность в себе. Именно из-за постоянно присутствующего страха перед предстоящими событиями эти дети редко проявляют инициативу. В развитии тревожности многое зависит от того как родители строят свое общение с ребенком. В данном случае общение взрослого с подростком носит авторитарный характер, ребенок начинает терять уверенность в себе и в своих собственных силах, постоянно боится негативной оценки, беспокоится, что он делает что-либо не так, как нужно. Иными словами, подросток в таком случае испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Как считает О.А. Слепичева, одним из факторов формирования тревожности подростков являются неблагоприятные отношения с педагогами. Во-первых, «тревожность может быть вызвана стилем взаимодействия с учениками, который выбирает учитель» [39, с. 50]. Даже не говоря о таких очевидных случаях, как применение учителем физического насилия, оскорбление детей, можно выделить особенности стиля педагогического взаимодействия, способствующего формированию школьной тревожности. Во-вторых, завышенные требования, предъявляемые педагогом к подросткам, также являются одним факторов формирования тревожности; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям учащихся. В-третьих, тревожность может быть вызвана определенным отношением педагога к конкретному подростку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением им правил поведения на уроке [39].

Таким образом, в данном параграфе мы проанализировали феномен тревожности в подростковом возрасте. Это особый вид тревожности, которая

проявляется во взаимодействии подростка с окружающей средой и закрепляется в этом взаимодействии. В ее формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами окружающей среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки.

Мы обратились к определениям тревожности А.В. Петровского, А.М. Прихожан, С.С. Степанова и Н.Л. Корепановой. В соответствии с целями нашего исследования мы опираемся на определение, данное Н.Л. Корепановой. Она определяет тревожность как «психологическую особенность, склонность человека к переживанию состояния тревоги» [22, с. 35].

А.М. Прихожан делит тревожность на три вида: школьная, самооценочная и межличностная.

Проблема тревожности имеет также психофизиологический аспект. В этом направлении ученые исследуют состояние тревоги в зависимости от того, какими физиологическими и психологическими характеристиками обладает индивид.

По мнению А.М. Прихожан, тревожность наиболее остро проявляется именно в подростковом возрасте, а ее уровень детерминирует поведение подростка.

По данным И.В. Дубровиной, тревожность снижается до 9-го – 10-го класса, а в 10-м – 11-м классе обнаруживается достаточно большое число тревожных учащихся.

Как причину тревоги в подростковом возрасте выделяют внутренний конфликт, противоречивость стремлений подростка. Основным страхом подростка – «быть не тем», о ком хорошо говорят, уважают и ценят.

Для высокотревожных подростков зачастую характерна неустойчивая самооценка и неуверенность в себе. В развитии тревожности многое зависит от того как родители общаются с ребенком.

О.А. Слепичева выделяет неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования тревожности подростков. Тревожность в данном случае

могут вызвать: стиль взаимодействия с учениками, выбранный учителем; завышенные требования, предъявляемые педагогом; определенное отношение педагога к конкретному подростку.

Глава 2. Экспериментальное изучение учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности

2.1. Организация и методы экспериментального исследования учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности

В данном параграфе представлено описание выборки испытуемых, этапов исследования, обоснование методов исследования, способов обработки эмпирического материала.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 3 г. Валуйки, выборку составили учащиеся 8-9-х классов в количестве 75 человек, из которых 37 вошли в экспериментальную группу, 38 – в контрольную.

При организации исследования учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности мы исходили из теоретических положений отечественной и зарубежной психологии, изложенных в первой главе нашей работы.

Наше экспериментальное исследование проходило в несколько этапов:

1. На первом этапе проводилась диагностика таких характеристик, как учебная мотивация подростков и уровень тревожности испытуемых до проведения развивающих занятий. Проведя диагностику и интерпретацию результатов, мы выявили статистически значимую связь между уровнем тревожности подростков и учебной мотивацией. После интерпретации результатов школьники были разделены на экспериментальную ($n = 37$) и контрольную ($n = 38$) группы.

2. На втором этапе было произведено экспериментальное воздействие, с подростками экспериментальной группы была реализована программа по снижению уровня тревожности.

3. На третьем этапе было проведено повторное тестирование подростков обеих групп, были проинтерпретированы полученные результаты, сравнены результаты первичной и вторичной диагностики, сделаны выводы об эффективности работы по снижению уровня тревожности у подростков.

В соответствии с целями и задачами нашего исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что для подростков с разным уровнем тревожности характерны различия в структуре учебной мотивации: подросткам с высоким уровнем тревожности присуще преобладание мотивов избегания неприятностей, а подросткам со средним уровнем тревожности – учебно-познавательных мотивов; повышению уровня учебной мотивации подростков способствует снижение уровня тревожности через формирование навыков управления собственным состоянием и поведением, повышение у подростков уверенности в себе, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению.

В качестве модели эксперимента нами был выбран простой план для двух групп с предварительным тестированием (тест – воздействие – ретест):

В качестве независимой переменной выступают условия, представляющие систему заданий, упражнений, направленных на снижение уровня тревожности у подростков. Зависимой переменной выступает тревожность подростков.

Для реализации цели исследования мы использовали комплекс методов, применение которых определялось спецификой решения проблемы на каждом этапе исследовательских задач (по Ананьеву Б.Г.):

1. Организационные – сравнительный метод;
2. Эмпирические – экспериментальный метод (формирующий эксперимент), психодиагностические методы (тестирование);
3. Методы обработки данных – количественный (статистический) и качественный анализ;
4. Интерпретационные методы – генетический и структурный.

В качестве основных диагностических инструментов нами были подобраны следующие методики: Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) [25], Изучение мотивационной сферы учащихся (М.В. Матюхина) [20], Шкала тревожности (О. Кондаш) [36], Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) [20].

Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), (Приложение 1) представляет собой анкету, состоящую из 18 вопросов, направленных на изучение таких показателей мотивации, как личностный смысл учения, способность к целеполаганию. Испытуемым необходимо выбрать два варианта ответов, для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты. Общие показатели по первым трем блокам методики показывают итоговый уровень мотивации. Методика позволяет выявить насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения, при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего. После этого следует определить процентное соотношение между всеми мотивами, что позволит сделать выводы о преобладании тех или иных из них. Также можно определить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения и стремление подростка к достижению успеха в учебе или избеганию неудачи.

Методика М.В. Матюхиной, (Приложение 2) позволяет выявить ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере учащихся. Все мотивы, выделяемые в данной методике, делятся на: широкие социальные (мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования), узколичностные (благополучия и престижа), учебно-познавательные (связанные с содержанием и процессом учения), мотивы избегания неприятностей. Эта методика так же является развивающей и помогает школьникам осознать собственные мотивы в учебе.

Шкала тревожности (О. Кондаш), (Приложение 3) – методика, включающая в себя 30 вопросов, направленных на определения уровня тревожности. Испытуемый оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Преимущество шкал такого типа заключается, во-первых, в том, что они позволяют выявить области действительности, объекты, которые являются для школьника основными

источниками тревоги, и, во-вторых, в меньшей мере, чем другие виды опросников, оказываются зависимыми от особенностей развития у учащихся интроспекции. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале — общего уровня тревожности. Методика включает ситуации трех типов: 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями; 2) ситуации, актуализирующие представление о себе; 3) ситуации общения. Соответственно, виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная.

Тестирование по методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, (Приложение 4) содержит 40 вопросов. При проведении данной методики используются два бланка, один из которых отражает показатели ситуативной тревожности (1-20 № высказываний), а второй – уровень личностной тревожности (20-40 № высказываний). Под личностной тревожностью понимают устойчивую индивидуальную характеристику, выражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, воспринимаемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени. Данный опросник позволяет дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности

В соответствии с задачами исследования нами была изучена проблема особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности.

По результатам исследования таких показателей, как мотивация и тревожность, были получены следующие данные, представленные в таблице 2.2.1.

Таблица 2.2.1.

Распределение подростков по уровням мотивации и тревожности (в %)

№	Характеристики	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	учебная мотивация	37	49	14
2	общий уровень тревожности	12	39	49

Результаты исследования свидетельствуют, что общий уровень учебной мотивации для большинства подростков характерен среднему уровню (49%). Это говорит о том, что эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, понимают учебный материал, внимательны при выполнении заданий, поручений, однако требуют контроля. Но такие дети могут часто ходить в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем, у них могут быть не сформированы в нужной степени познавательные мотивы. 37% опрошенных имеют низкий уровень мотивации учения. Вполне возможно, что эти школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, либо занимаются на уроке посторонними делами, играми. Зачастую такие дети испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Можно предположить, что они не всегда справляются с учебной деятельностью, могут испытывать проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Ученики могут даже проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. 14% учащихся, участвующие в исследовании, имеют высокий уровень учебной мотивации. Они отличаются наличием высоких познавательных мотивов,

стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Эти учащиеся четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

Кроме того, исходя из данных, представленных в таблице 2.2.1., мы можем сделать вывод о том, что около половины опрошенных (49%) имеют высокий уровень общей тревожности. Таких учащихся может отличать замкнутость и малая общительность, ограниченный круг друзей. Зачастую, они совсем не проявляют инициативу, такое поведение может быть связано с ожиданием неудачи, а также с заниженной или низкой самооценкой. Тревожность содержит такие личностные элементы как беспокойство, чувство страха, мнительность, напряженность, преувеличение значимости воспринимаемой информации, ожидание опасности. 39% опрошенных имеют средний уровень общей тревожности, что говорит о том, что эти школьники достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда они проявляют беспокойство, которое не всегда может иметь объективные причины, и может быть не обоснованно сложившимися обстоятельствами. Низкий уровень тревожности, или чрезмерное спокойствие, имеют 12% учащихся, участвующих в исследовании. Таким детям свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях, эти подростки не всегда склонны к проявлению своих чувств, но в тоже время, они могут быть общительны, активны и инициативны.

Данные, полученные по результатам исследования учебной мотивации у подростков представлены в таблице 2.2.2.

Анализируя данные, представленные в таблице 2.2.2., мы видим, что ведущим мотивом в учебной деятельности опрошенных является позиционный мотив, он ярко выражен у 41% подростков. Проявление данной мотивации может наблюдаться в стремлении учащимися занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их признание и одобрение, заслужить авторитет. Позиционный мотив может проявляться в попытках

самоутверждения – в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д.

У 38% опрошенных ведущей мотивацией является мотив избегания неудач. Эти подростки чаще всего могут демонстрировать свою направленность личности не на победу, а на отсутствие поражения. Особенно

Таблица 2.2.2.

Распределение подростков по уровням выраженности разных видов мотивации (в %)

№	Виды мотивации	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Мотивация избегания неприятностей	26	36	38
2	Мотив долга и ответственности	37	36	26
3	Мотивация содержания учения	30	52	18
4	Социальные мотивы, заложенные в учебной деятельности	28	57	15
5	Позиционная мотивация	22	37	41
6	Внешняя мотивация	66	24	10
7	Личностный смысл учения	31	58	11
8	Общий уровень учебной мотивации	37	49	14

ярко это можно наблюдать в ситуации, когда результаты деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми. Большинство опрошенных (58%) имеют средний уровень развития личностного смысла учения. Таким образом, можно предположить, что их внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, «прикладывание» подростком процесса обучения к себе, к своему опыту и своей жизни не всегда проходит успешно. Но, в тоже время, они стремятся это делать и пытаются включить процесс обучения в свой опыт и применить его к своей будущей жизни.

Социальный мотив также не является ведущим у большинства опрошенных, он преобладает лишь у 26% подростков. Из чего мы можем сделать вывод, что остальные испытуемые в полной мере не осознают

социальной необходимости учения, долга и ответственности, не стремятся хорошо подготовиться к выбору профессии. Такая позиция учащихся может быть связана с опережением умственного и физического развития современного школьника его нравственной зрелости. Наиболее ярко познавательная мотивация выражена у 23% опрошенных. Данный вид мотивации связан с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Наличие данного мотива в мотивационно - потребностной сфере учащегося свидетельствует о его направленности на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, показывает его интерес к приемам самостоятельного получения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда. Кроме того, стоит отметить, что у опрошенных редко наблюдается внешняя мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами. Таким образом, можно предположить, что подростки зачастую увлекаются той деятельностью, которая им действительно интересна не из-за внешней атрибутики, а следуя своим внутренним целям и стремлениям, получая удовольствие от самой деятельности.

Данные, полученные по результатам исследования разных видов тревожности у испытуемых, представлены в таблице 2.2.3.

Согласно данным, представленным в таблице 2.2.3., мы можем сделать вывод, что большая часть опрошенных имеет высокий и очень высокий уровень самооценочной и межличностной тревожности. Таким образом, можно сделать вывод, что эти дети часто обеспокоены тем, как они выглядят в глазах окружающих и испытывают трудности с самооценкой. Это, в свою очередь, может привести к трудностям в общении, как со сверстниками, так и со старшими. Высокую тревожность в ситуациях, связанных со школой, обучением, общением с учителями испытывают 29% опрошенных. 24% испытуемых уверены в своих учебных способностях, а 21% опрошенных не беспокоятся по поводу того, как их воспринимают другие люди, и, скорее

всего, имеют адекватную или даже немного завышенную самооценку. У остальных подростков показатели находятся в пределах нормы. Подростки, имеющие высокий уровень тревожности, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

Таблица 2.2.3.

Распределение подростков по уровням выраженности разных видов тревожности (в %)

№	Виды тревожности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	Школьная	24	47	29
2	Самооценочная	21	36	43
3	Межличностная	17	34	49
4	Ситуативная (реактивная)	12	47	41
5	Личностная	18	44	38
4	Общий уровень Тревожности	12	39	49

Более 40% опрошенных (41%) склонны проявлять озабоченность и беспокойство в ситуации конкретного стресса, это состояние возникает у них в конкретный момент времени и связано с возникшей ситуацией, и, в свою очередь, может не являться устойчивой чертой личности. 12% опрошенных не склонны к проявлению состояния тревоги в ситуациях оценки их компетентности. Ситуативная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Такие состояния возникают как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. У 38% опрошенных тревожность может быть устойчивой чертой личности и проявляться независимо от объективных обстоятельств. В свою очередь, 18% испытуемых не склонны к переживаниям и проявлению тревоги, у них нет тревожности, как черты личности. Низкий уровень личностной тревожности говорит об относительно устойчивой склонности подростков воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных

ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности.

Около половины опрошенных (49%) испытывают тревожность в ситуации общения с взрослыми и сверстниками.

Такие данные могут быть связаны с возрастными особенностями испытуемых, так как в подростковом возрасте ведущей деятельностью является межличностное общение. Именно данный вид тревожности и является высоким у большинства опрошенных.

Для выявления статистически значимых связей между уровнем тревожности подростков и структурой учебной мотивации нами была использована корреляция r -Пирсона, которая установила наличие шести корреляционных связей. На основе этого были построены корреляционные плеяды структуры учебной мотивации с уровнем тревожности подростков (Рис. 2.2.1.).

Проанализировав данные, представленные на рисунке 2.2.1., мы можем сделать вывод о том, что у подростков, имеющих высокий уровень тревожности в мотивационной структуре преобладает мотив избегания неудач. Кроме того, испытуемые с высоким уровнем мотивации избегания неудач имеют повышенный уровень ситуативной и личностной тревожности (Приложение 7). Можно предположить, что они обладают низкой уверенностью в своих силах и часто стараются избегать ответственных заданий.

Испытуемые, имеющие средний уровень тревожности (Приложение 8) в мотивационной сфере имеют выраженную учебную мотивацию (0,5129), что может свидетельствовать о положительном отношении подростков в реализации намеченных целей, уверенности в успешном выполнении работы, ответственности и инициативности.

Кроме того, мы можем сделать вывод о том, что повышение мотивации избегания неудач влечет за собой повышение как ситуативной (0,4719),

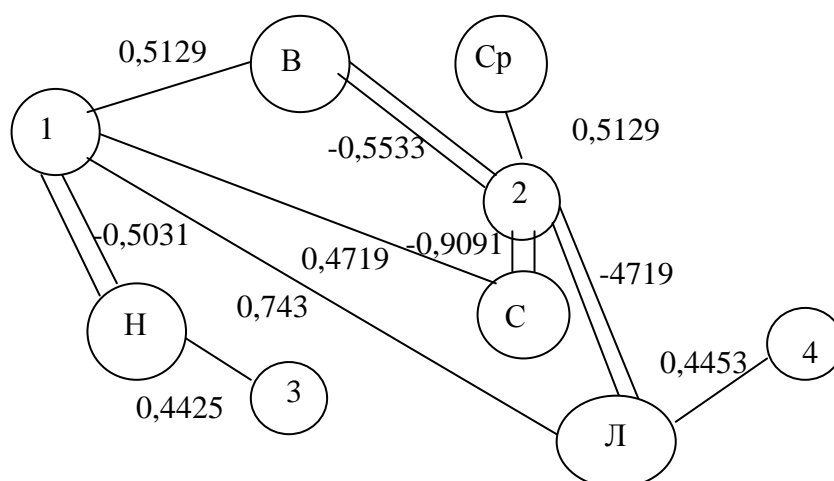


Рис. 2.2.1. Корреляционные плеяды уровня тревожности и учебной мотивации

Условные обозначения: В – высокий уровень тревожности, Н – низкий уровень тревожности, Ср – средний уровень тревожности, С – ситуативная тревожность, Л – личностная тревожность, 1 – мотивация избегания неудачи, 2 – учебная мотивация, 3 – позиционная мотивация, 4-мотив долга и ответственности.

« — » - прямая корреляционная связь « == » - обратная корреляционная связь.

так и личностной тревожности (0,743). Это можно объяснить потребностью подростков избежать срыва, неудачи, наказания, что влечет за собой рост тревожности. В то время как учащиеся, обладающие высокой учебной мотивацией, имеют низкий уровень ситуативной и личностной тревожности (Приложение 9).

Таким образом, в ходе корреляционного анализа гипотеза о том, что для подростков с разным уровнем тревожности характерны различия в структуре учебной мотивации: подросткам с высоким уровнем тревожности присуще преобладание мотивов избегания неприятностей, а подросткам со средним уровнем тревожности – учебно-познавательных мотивов – подтвердилась.

2.3 Анализ и интерпретация результатов формирующего эксперимента

После проведения первичного тестирования на основе полученных результатов нами была составлена программа по снижению уровня тревожности у подростков. Данная программа предусматривает работу с

группой учащихся с использованием теоретических и практических блоков, направленных на снятие психологического и мышечного напряжения, формирование навыков управления собственным состоянием и поведением, повышение у подростков уверенности в себе, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению. Данная тренинговая программа была разбита на 10 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю, продолжительностью 45 минут (Приложение 10).

Выборка подростков была разделена на две группы: контрольную (n=38) и экспериментальную (n=37). Затем мы пять недель работали с экспериментальной группой по составленной нами программе. Занятия проводились в атмосфере доверия, позволяя реализовать большую интенсивность обратной связи между участниками группы. В результате ученики получали возможность реально увидеть себя со стороны и сориентироваться в собственном опыте, научились управлять собой в конкретных, наиболее волнующих их ситуациях.

После проведения в экспериментальной группе программы по снижению уровня тревожности у детей подросткового возраста, мы провели повторную диагностику особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности в контрольной и экспериментальной группах. В частности, был произведен сравнительный анализ показателей мотивации и тревожности до и после проведения занятий.

Для повторной диагностики мы использовали те же методики, что и для первичной диагностики: Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина) [25], Методика изучения мотивационной сферы учащихся (М.В. Матюхина) [20], Шкала тревожности (Кондаш) [36], Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер) [20].

Результаты исследования учебной мотивации и тревожности подростков после проведения программы по снижению уровня тревожности представлены в таблице 2.3.4.

Проанализировав данные, представленные в таблице 2.3.4., можно сделать вывод, что в контрольной группе после сравнения результатов первого и второго тестирования количество подростков с низким уровнем учебной мотивации (32 % при первом тестировании, 34% при повторной диагностике) и высоким уровнем тревожности (первое тестирование 48%,

Таблица 2.3.4.

Распределение подростков с разными уровнями учебной мотивации и тревожности в контрольной и экспериментальной группах до и после воздействия (в %)

№	Характер-ки личности	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		Первое тестирование			Второе тестирование			Первое тестирование			Второе тестирование		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
1	Учебная мотивация	32	43	25	34	41	25	45	31	24	21	41	38
2	Общий уровень тревожности	17	35	48	19	34	47	11	28	61	12	46	42

второе тестирование 47%) остался практически без изменений. Таких учащихся может отличать замкнутость и малая общительность, ограниченный круг друзей. Зачастую, они совсем не проявляют инициативу, такое поведение может быть связано с ожиданием неудачи, а также с заниженной или низкой самооценкой. Для того чтобы подтвердить наше предположение мы использовали статистическое подтверждение t-критерий Стьюдента (Приложение 11). Таким образом, статистически нет разницы между первым и вторым тестированием в контрольной группе.

В то время как в экспериментальной группе, проанализировав данные, представленные в таблице 2.3.4., по результатам второго тестирования после проведения развивающих занятий, напротив, заметны существенные различия в показателях уровня учебной мотивации и тревожности по сравнению с первой диагностикой. Это различие подтверждается с помощью t-критерия Стьюдента. (Приложение 12).

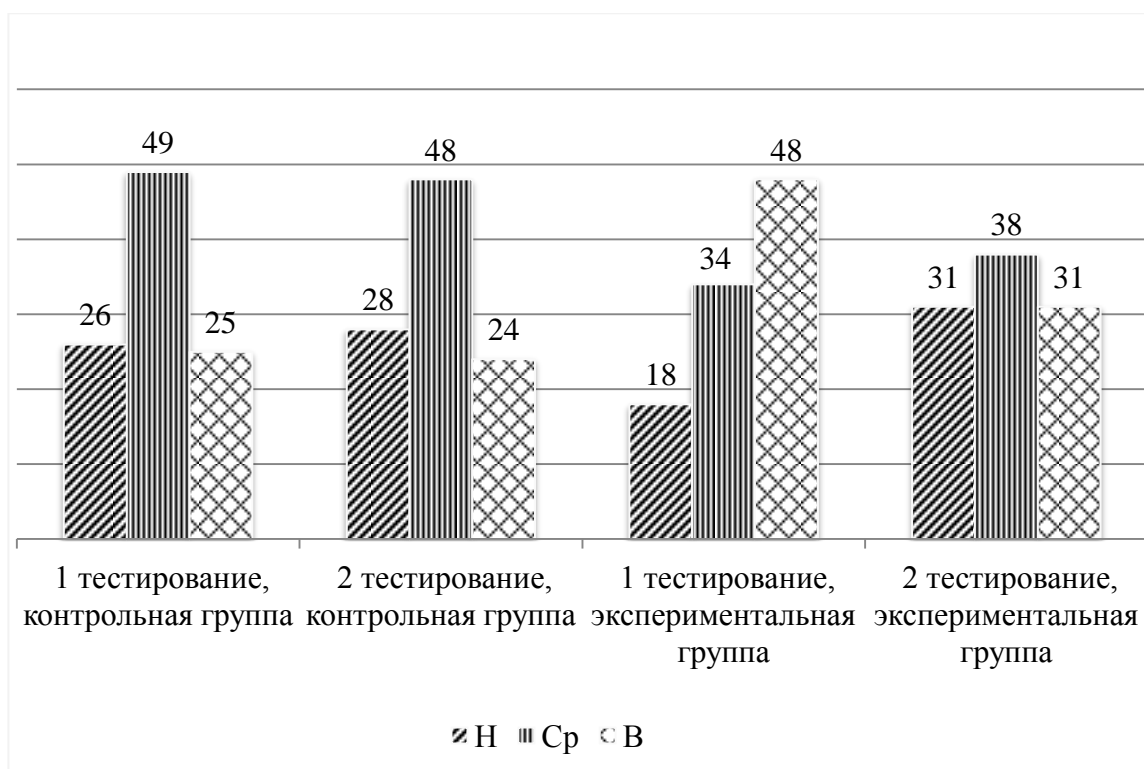


Рис. 2.3.2. Распределение подростков по уровням выраженности мотива избегания неудач до и после воздействия (в %)

Мы можем наблюдать существенное снижение количества детей, имеющих высокий уровень тревожности с 61% по итогам первой диагностики до 42% по результатам повторного тестирования. Кроме того, наблюдается повышение количества детей, имеющих высокий уровень учебной мотивации на 14% (первое тестирование – 24%; второе тестирование – 38%). Эти подростки отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые требования. Они четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны. Данный вид мотивации связан с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Наличие данного мотива в мотивационно-потребностной сфере учащегося свидетельствует о его направленности на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, показывает его интерес к приемам самостоятельного получения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации собственного учебного труда.

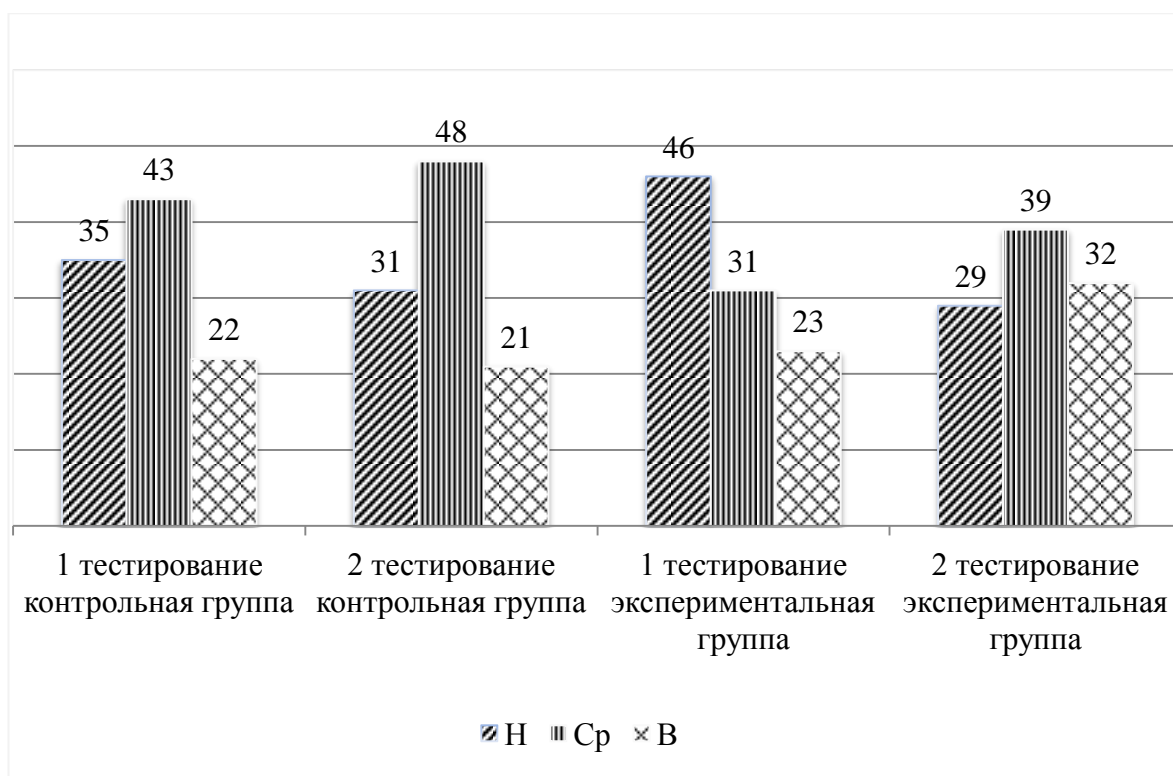


Рис. 2.3.3. Распределение подростков по уровням выраженности мотива долга и ответственности до и после воздействия (в %)

Результаты повторной диагностики уровней выраженности разных видов мотивов у подростков, представлены на рисунках 2.3.2., 2.3.3., 2.3.4., 2.3.5., 2.3.6., 2.3.7.

Обращаясь к рисунку 2.3.2., мы можем наблюдать, что в контрольной группе выявлены незначительные изменения уровня выраженности мотива избегания неудач по сравнению с первым тестированием. В экспериментальной группе процент детей, имеющих высокий уровень данного мотива, значительно снизился с 48% по результатам первичного тестирования до 31% после проведения повторной диагностики.

На рисунке 2.3.3. мы видим, что после проведения повторного тестирования значительных изменений по уровню выраженности мотива долга и ответственности в контрольной группе не произошло.

Рисунок 2.3.4. отражает незначительные различия между первичным и повторным тестированием в контрольной группе по уровню выраженности мотивации содержания учения среди подростков. В экспериментальной группе после воздействия произошло увеличение числа подростков, имеющих высокий

уровень мотивации содержания учения на 14%, а также снижение процента испытуемых, обладающих низким уровнем данной мотивации с 45% до 36%.

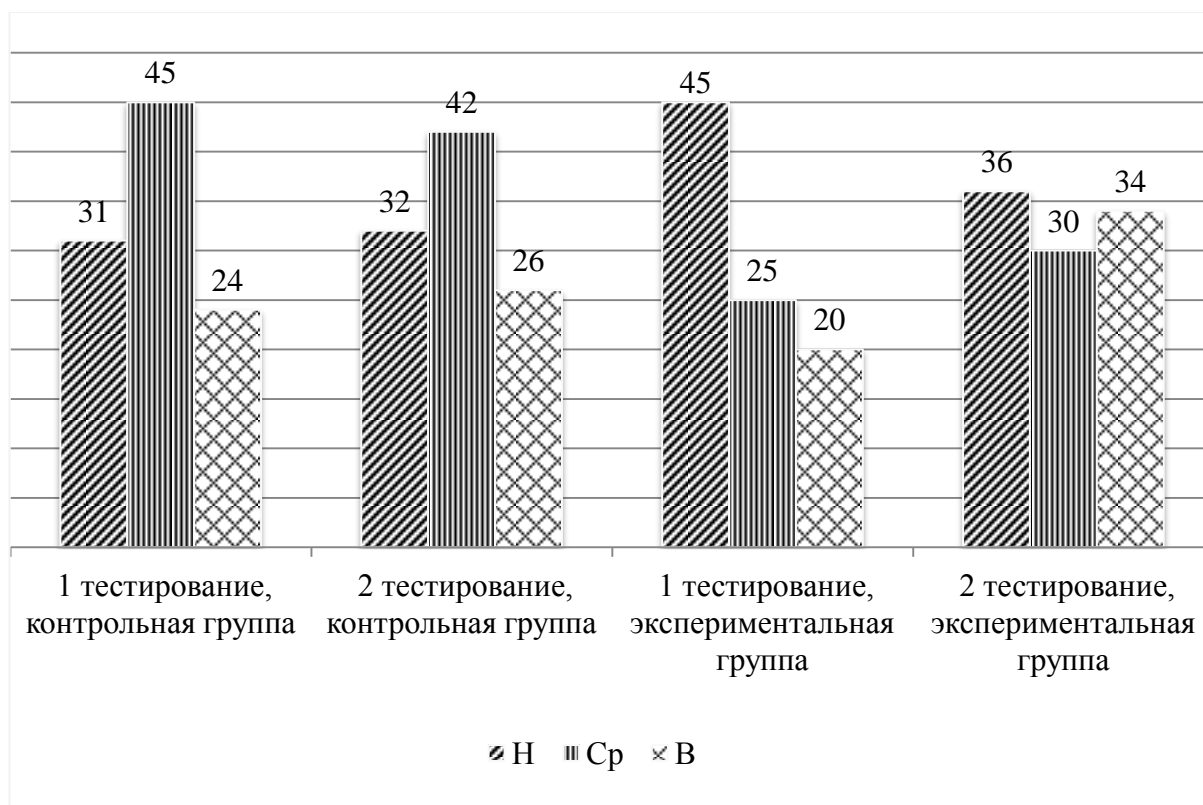


Рис. 2.3.4. Распределение подростков по уровням выраженности мотивации содержания учения до и после воздействия (в %)

Наличие данного мотива в мотивационно-потребностной сфере учащегося свидетельствует о его направленности на овладение новыми знаниями, умениями и навыками, показывает его интерес к приемам самостоятельного получения знаний, к методам научного познания.

На рисунке 2.3.5. мы можем наблюдать, что в контрольной группе по результатам второго тестирования практически нет изменений по уровню выраженности социального мотива у подростков. Значительные изменения между первым и вторым тестированием произошли в экспериментальной группе, а именно: количество учащихся с низким уровнем социального мотива уменьшилось на 12%, с высоким уровнем – увеличилось на 11%.

По уровню выраженности позиционной мотивации у испытуемых после повторного тестирования значительных изменений не произошло как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Проявление позиционного

мотива можно найти в попытках самоутверждения – в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе.

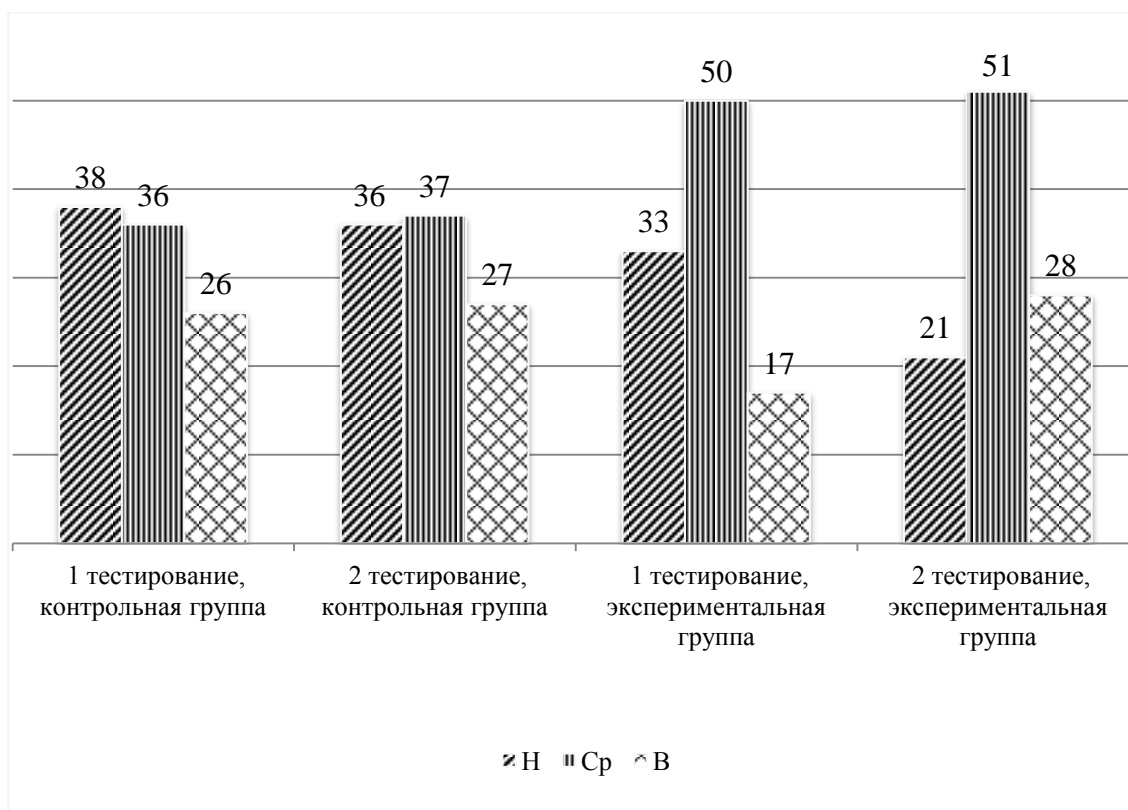


Рис. 2.3.5. Распределение подростков по уровням выраженности социального мотива до и после воздействия (в %)

По данным, представленным на рисунке 2.3.6., мы можем наблюдать, что после повторной диагностики в контрольной группе процент подростков по уровню выраженности внешней мотивации остался без значительных изменений. В экспериментальной группе произошло небольшое увеличение количества учащихся, имеющих высокий уровень внешней мотивации на 5 %.

На рисунке 2.3.7. мы видим, что после проведения вторичного тестирования по уровню выраженности личностного смысла учения у подростков в контрольной группе изменений не произошло. В экспериментальной группе увеличился процент подростков, имеющих высокий уровень выраженности личностного смысла учения (26% при первом тестировании, 39% по итогам вторичной диагностики).

Исходя из, представленных данных можно сделать вывод, что в контрольной группе по сравнению с первым тестированием отмечаются

незначительные изменения общего уровня мотивации учащихся. Кроме того, процент детей, для которых характерно преобладание мотивации избегания неудач остался без изменений.

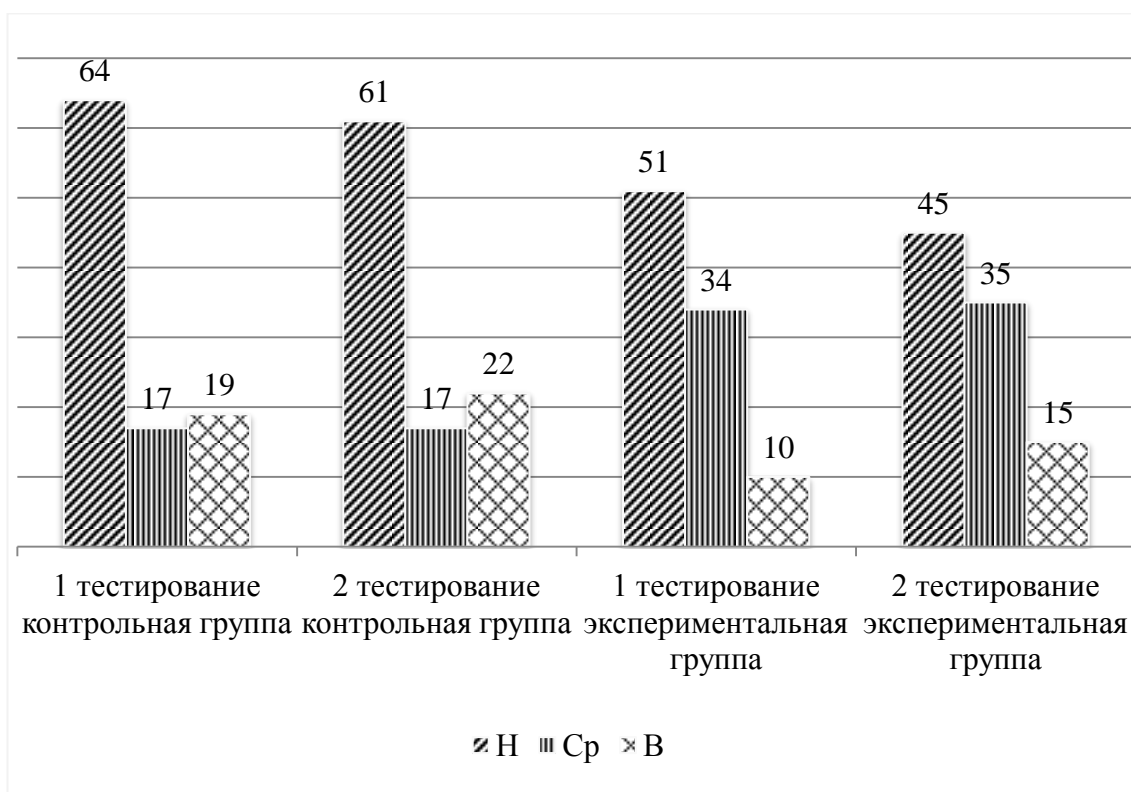


Рис. 2.3.6. Распределение подростков по уровням выраженности внешней мотивации до и после воздействия (в %)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изменения, происходящие в контрольной группе, не являются статистически значимыми, что подтверждено t-критерием Стьюдента (Приложение 13), и могут быть связаны с естественным развитием детей, со вступлением их в подростковый период и сменой интересов и увлечений учащихся.

В экспериментальной группе наблюдается увеличение количества учащихся с высоким уровнем мотивации учения с 24% при первичной диагностике до 38% при повторном тестировании после проведения коррекционно-развивающих занятий. Данные различия являются статистически значимыми, что подтверждено с помощью t-критерия Стьюдента. (Приложение 14). Кроме того, наблюдается увеличение процента учащихся, у

которых наблюдается низкий уровень мотивации избегания неудач с 18% при первой диагностике до 31% по итогам второго тестирования.

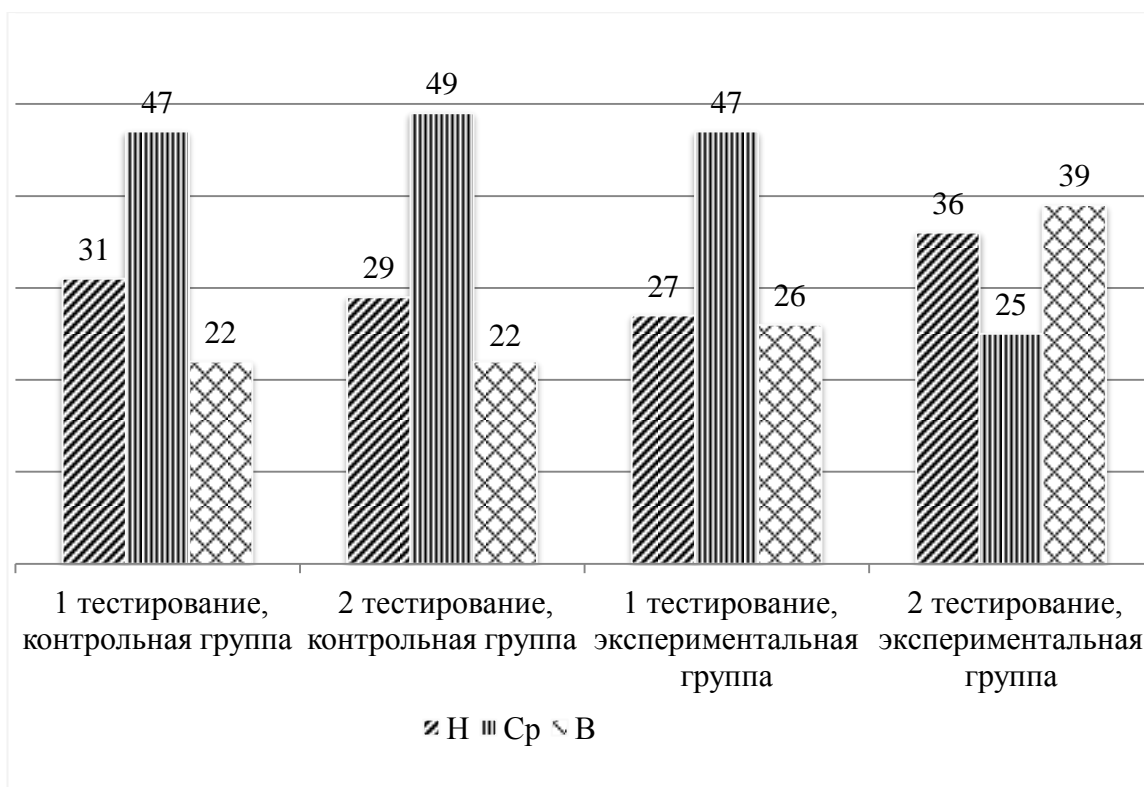


Рис. 2.3.7. Распределение подростков по уровням выраженности личностного смысла учения до и после воздействия (в %)

Данные изменения могут свидетельствовать о том, что у учащихся наблюдается положительный настрой к процессу получения знаний и к учебе в целом. Они понимают, для чего учатся и насколько необходима учеба именно им, у ребят наблюдается присутствие личностного смысла учения и заинтересованность.

По данным, представленным на рисунке 2.3.8., мы видим, что после проведения повторного тестирования результаты уровней выраженности школьной тревожности у подростков остались практически без изменений. Значительные изменения выявлены в экспериментальной группе: процент школьников с высоким уровнем школьной тревожности снизился с 35% до 27%, у 10% подростков наблюдается нормализация уровня данного вида тревожности.

Обращаясь к рисунку 2.3.9., мы можем наблюдать, что в контрольной

группе после вторичной диагностики выявлено уменьшение количества подростков, имеющих низкий уровень самооценочной тревожности на 7 %. В экспериментальной группе мы видим значительное уменьшение числа подростков, обладающих высоким уровнем данного вида тревожности с 48% до 35%.

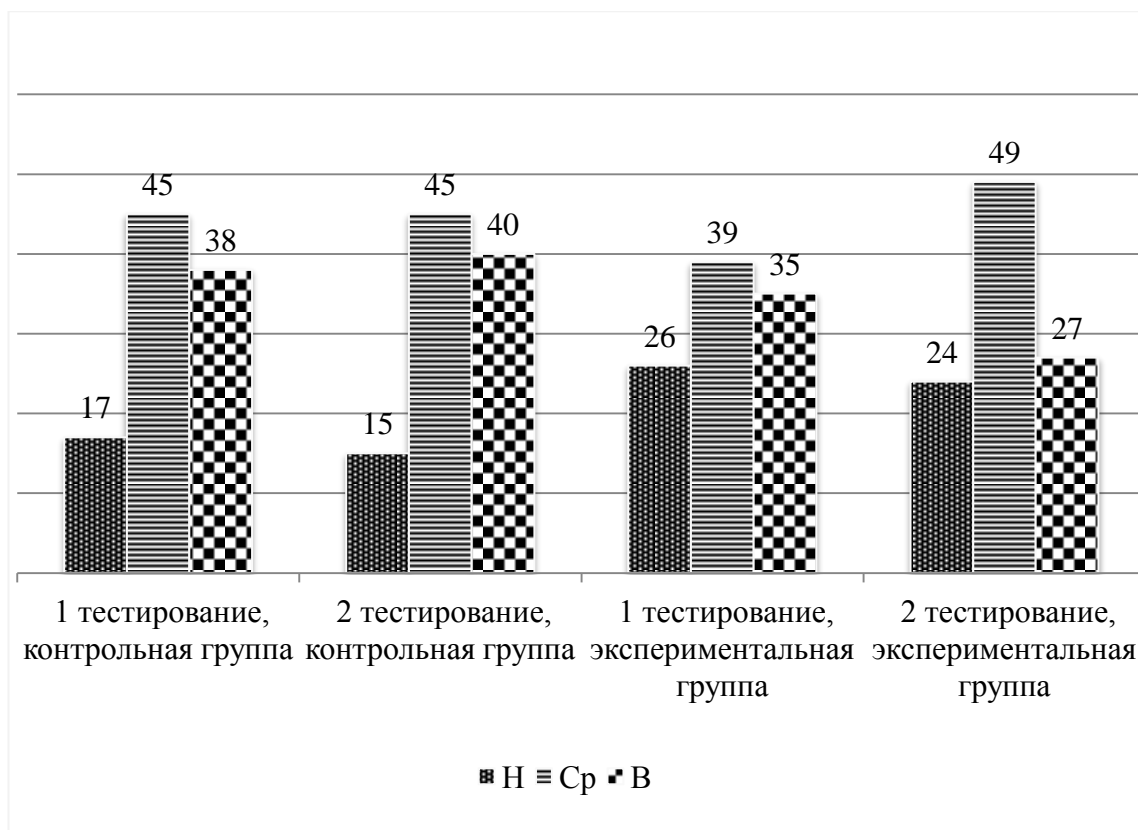


Рис. 2.3.8. Распределение подростков по уровням выраженности школьной тревожности до и после воздействия (в %)

На рисунке 2.3.10. показано, в контрольной группе не выявлено изменений по уровню выраженности межличностной тревожности между первым и вторым тестированием. В экспериментальной группе, напротив, мы можем наблюдать значительное уменьшение процента подростков, имеющих высокий уровень данного вида тревожности с 53% до 38%.

По данным, представленным на рисунке 2.3.11., мы видим, что в контрольной группе не выявлено значительных изменений после проведения повторного тестирования уровня выраженности ситуативной тревожности. В экспериментальной группе заметно уменьшение числа подростков, обладающих высоким уровнем ситуативной тревожности на 6%. Ситуативная

тревожность проявляется в виде озабоченности и беспокойства в ситуации конкретного стресса, это состояние возникает в конкретный момент времени и связано с возникшей ситуацией, и, в свою очередь, может не являться устойчивой чертой личности.

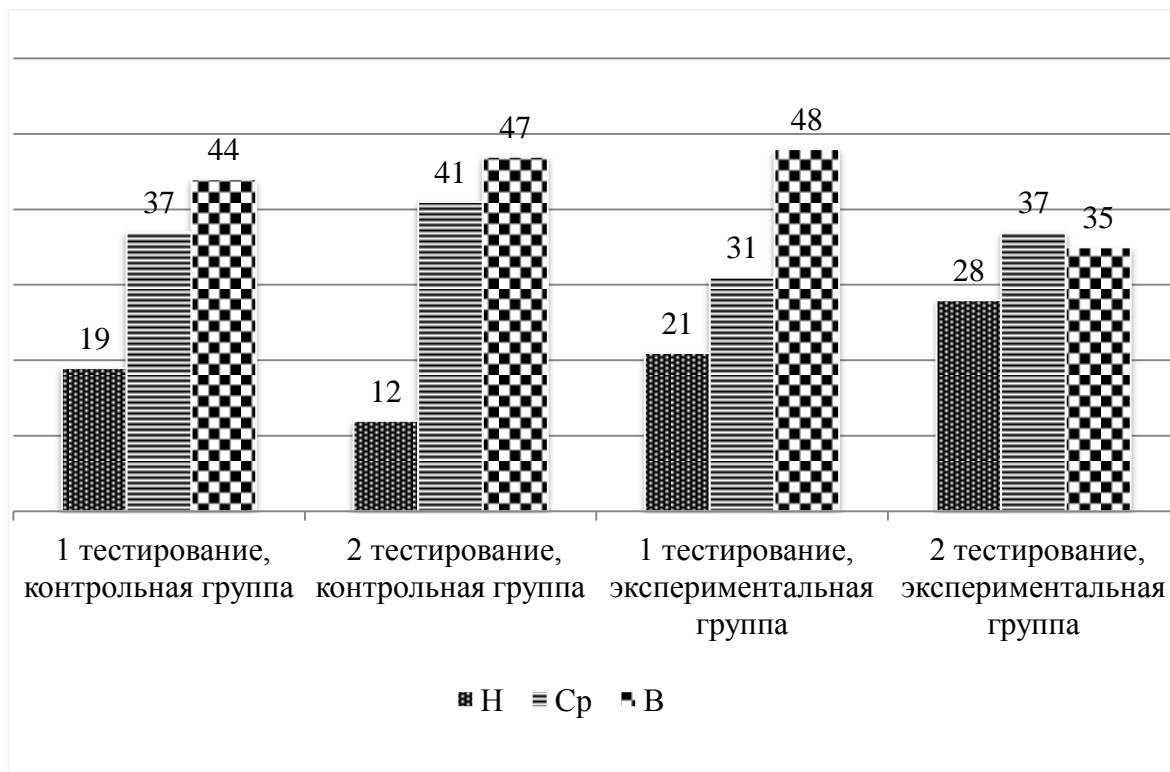


Рис. 2.3.9. Распределение подростков по уровням выраженности самооценочной тревожности до и после воздействия (в %)

Как мы видим на рисунке 2.3.12., в контрольной группе между первым и вторым тестированием уровня выраженности личностной тревожности произошли незначительные изменения. В экспериментальной группе мы можем наблюдать уменьшение процента подростков, имеющих высокий уровень личностной тревожности с 32% до 21%. При выраженной личностной тревожности есть склонность воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревоги, особенно когда ситуация касается оценки компетентности и престижа личности.

Низкий уровень личностной тревожности говорит об относительно устойчивой склонности подростков воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной

тревожности.

Проанализировав данные, представленные в гистограммах 2.3.8., 2.3.9., 2.3.10., 2.3.11., 2.3.12., мы можем говорить о том, что в контрольной группе общий уровень тревожности и всех, представленных видов тревожности, таких как школьная, самооценочная, межличностная, а также ситуативная тревожность, остались на прежнем уровне (Приложение 15).

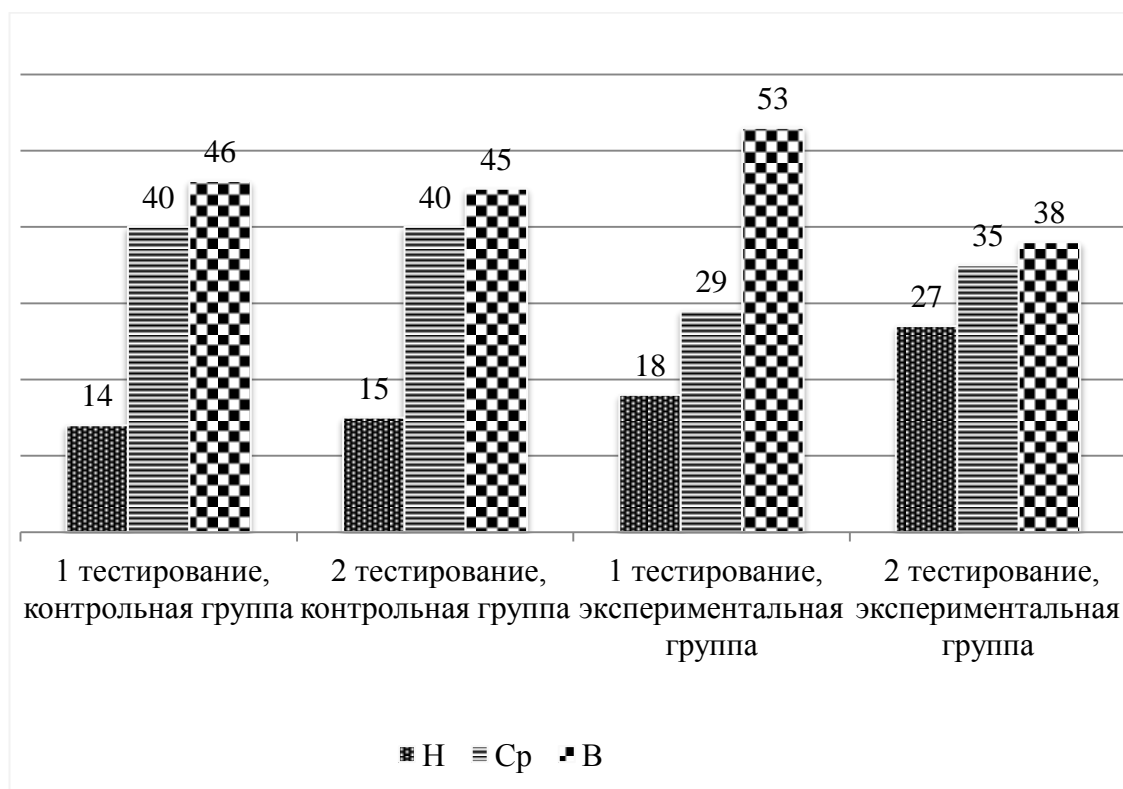


Рис. 2.3.10. Распределение подростков по уровням выраженности межличностной тревожности до и после воздействия (в %)

В среднем, более 40% опрошенных представителей контрольной группы имеют высокий уровень тревожности, дети неуверенны в себе, внутренне напряжены, боятся ситуации оценивания своих знаний, демонстрации их перед другими, также у детей имеется страх при налаживании новых контактов, взаимодействии со значимыми взрослыми и одноклассниками.

Исходя из данных, представленных в гистограммах 2.3.8, 2.3.9., 2.3.10., 2.3.11., 2.3.12., можно отметить ряд изменений, произошедших в экспериментальной группе по таким показателям, как уровень школьной тревожности, самооценочной, межличностной и общего уровня тревожности,

которые являются статистически значимыми, что подтверждено с помощью t-критерия Стьюдента (Приложение 16).

Мы можем наблюдать положительные изменения по всем представленным показателям. В частности, наблюдается снижение количества учащихся, имеющих высокий уровень различных видов тревожности, а также общего уровня тревожности в целом, и ситуативной тревожности в частности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что после воздействия эмоциональное состояние детей, на фоне которых развиваются социальные контакты друг с другом, носит положительный характер. Дети стали спокойнее, увереннее в себе, более открыты, стали больше проявлять активность, снизилась внутренняя напряженность.

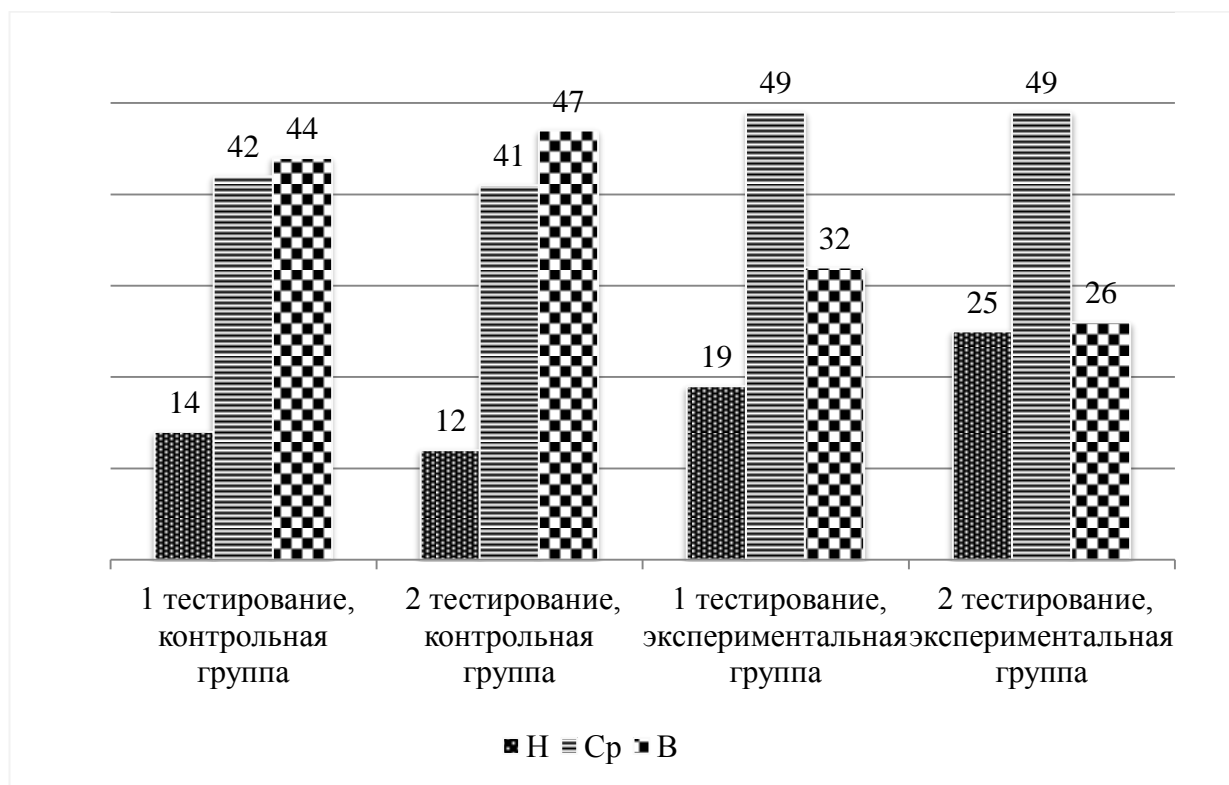


Рис. 2.3.11. Распределение подростков по уровням выраженности ситуативной тревожности до и после воздействия (в %)

Мы можем наблюдать положительные изменения по всем представленным показателям. В частности, наблюдается снижение количества учащихся, имеющих высокий уровень различных видов тревожности, а также общего уровня тревожности в целом, и ситуативной тревожности в частности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что после воздействия эмоциональное состояние детей, на фоне которых развиваются социальные контакты друг с другом, носит положительный характер. Дети стали спокойнее, увереннее в себе, более открыты, стали больше проявлять активность, снизилась внутренняя напряженность.

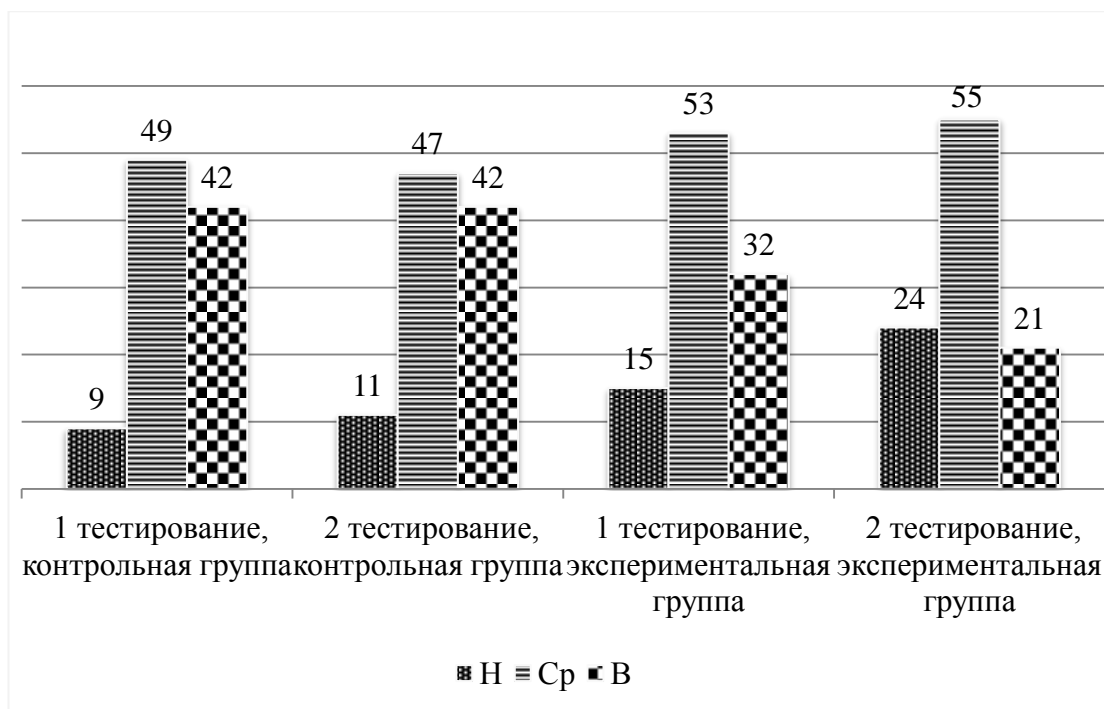


Рис. 2.3.12. Распределение подростков по уровням выраженности личностной тревожности до и после воздействия (в %)

Таким образом, наша гипотеза о том, что существует связь между учебной мотивацией и уровнем тревожности подростков, а повышению уровня учебной мотивации подростков способствует снижение уровня тревожности через формирование навыков управления собственным состоянием и поведением, повышение у подростков уверенности в себе, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению – подтвердилась.

Исходя из результатов нашего исследования, можно сделать вывод, что небольшие различия между первым и вторым тестированием в контрольной группе могут быть связаны с естественным развитием испытуемых. В то время как понижение уровня тревожности и, вследствие этого, повышение уровня учебной мотивации представителей экспериментальной группы связаны с проведением программы по снижению тревожности у подростков.

2.4. Психолого-педагогические условия предупреждения тревожности у подростков

Наиболее правильным подходом по предупреждению тревожности у подростков является работа в двух направлениях: с самим ребенком и с его окружением.

Рекомендации педагогу. Работая с подростковой тревожностью педагогу наиболее целесообразно повышать самооценку подростка, обучать его способам снятия мышечного и эмоционального напряжения и оказывать помощь в отработке навыков владения собой в травмирующих ситуациях.

1. Повышение самооценки ребенка. Нередко подростки, имеющие высокий уровень тревожности имеют также и заниженную самооценку, болезненно воспринимают критику, имеют мотивацию избегания неудач.

В первую очередь, нужно обращаться к ребенку по имени и чаще хвалить его в присутствии сверстников и взрослых, награждать грамотами за успехи, давать престижные в данном учебном коллективе поручения.

Ни в коем случае не нужно сравнивать подростками с другими детьми и ставить их в пример, это оказывает отрицательное влияние на формирование адекватной самооценки. Можно подчеркнуть динамику в работе подростка, сравнивая его настоящие достижения с успехами, достигнутыми им же раньше.

Обращаясь с чем-либо к тревожному ребенку, необходимо устанавливать визуальный контакт, который вызывает чувство доверия у подростка.

2. При обучении ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения необходимо использовать различные релаксационные упражнения.

3. Отработка навыков владения собой в травмирующих ситуациях. В незнакомой, непредвиденной ситуации тревожный подросток может растеряться, поэтому необходимо проводить обыгрывание ситуаций, как произошедших в прошлом, так и тех, с которыми ребенок может столкнуться в будущем.

Рекомендации родителям. При неправильном построении своего общения с ребенком, родитель может даже способствовать развитию у него тревожности. Зачастую родители склонны предъявлять ребенку требования, с которыми он не может справиться. Потерпев неудачу, подросток начинает чувствовать, что он хуже других, теряется уверенность в своих силах.

В первую очередь, родителям нужно каждый день отмечать успехи своего ребенка, рассказывать о них другим членам семьи. Кроме того, необходимо не использовать слова унижающие ребенка. Иными словами, не стоит требовать от ребенка извинений за поступок, а лучше попросить его объяснить, почему он так поступил.

Полезным является снижение количества замечаний. Чтобы понять, что некоторые замечания излишни, можно записывать их в течение дня, а вечером перечитать. Станет очевидно, что многие из них можно было и не делать: они не принесли никакой пользы или вовсе навредили ребенку.

В целях профилактики важно больше разговаривать со своим ребенком, помогать ему выражать свои эмоции, чувства и мысли словами.

Родители, чьи дети имеют повышенную тревожность, зачастую сами испытывают мышечное напряжение. В связи с этим, упражнения на релаксацию также полезны и для них.

Благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности.

Главная цель при работе с подростком не избавить его от тревоги, а научить разбираться в причинах своих переживаний, не впадать в отчаяние в сложных ситуациях, находить пути решения задач, которые будет ставить перед ним жизнь.

Рекомендации подростку.

1. «Настройка на определенное эмоциональное состояние». Ученику необходимо мысленно установить связь между тревожным эмоциональным состоянием и какой-либо мелодией, цветом и др.; наоборот, спокойное, расслабленное состояние связать с другой мелодией, цветом или пейзажем, и

таким же образом уверенное, «побеждающее» настроение. Испытывая волнение нужно вспомнить первое, после этого, затем перейти к третьему, повторяя последнее несколько раз.

2. «Приятное воспоминание». Подросток представляет ситуацию, в которой он чувствовал себя спокойно и расслаблено, стараясь как можно более детально и ярко вспомнить все свои ощущения.

3. «Применение роли». Попав в трудную ситуацию, школьнику предлагается ярко и точно представить себе образ для подражания, затем примерить на себя эту роль и действовать в этом образе. (Данный прием более эффективен для юношей).

4. «Контроль голоса и жестов». Уверенный голос и спокойные жесты могут иметь обратное влияние – успокаивать, повышать уверенность. Необходима тренировка перед зеркалом и «зрителями».

5. «Дыхание». Правильное дыхание способствует снятию напряжения, например, можно делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; испытывая сильное напряжение – сделать глубокий выдох вдвое длиннее или сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 секунд.

Данные приемы оказываются наиболее эффективными для учащихся, испытывающих так называемую «ситуативную тревогу».

Заключение

В нашем исследовании проводилось изучение особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности. Своей целью мы поставили решение проблемы противоречия между достаточно высоким уровнем теоретической разработанности понятия учебная мотивация подростков и ее структуры и наличием недостаточно высокой учебной мотивации подростков в действительности.

Первая глава нашего исследования была посвящена рассмотрению таких понятий как «мотивация учебной деятельности», «тревога», «тревожность» и др. Нами была изучена разработанность проблемы о связи учебной мотивации подростков и уровня тревожности. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. В качестве мотивов зачастую можно назвать множество психологических феноменов, например, намерения, представления, идеи, чувства, переживания. Учебная мотивация является одним из частных случаев мотивации. В подростковом возрасте происходит существенное укрепление познавательных и социальных мотив, наблюдаются заметные изменения в постановке целей.

Многие исследователи предлагали свое определение понятию тревожность, но все они сходились в одном, что ее нужно рассматривать в двух направлениях, как личностную характеристику и как ситуативное явление. Наиболее остро проблема тревожности возникает в подростковом возрасте, именно поэтому его часто называют «возрастом тревог». Именно уровень тревожности подростка детерминирует его поведение. Как причину тревоги в подростковом возрасте выделяют внутренний конфликт, противоречивость стремлений подростка. Неблагоприятные отношения с родителями и педагогами являются факторами возникновения тревожности. Для высокотревожных подростков зачастую характерна неустойчивая самооценка и неуверенность в себе.

Во второй главе нашего исследования мы охарактеризовали методы и методики, которые использовали в нашем исследовании, а также суть формирующего эксперимента. Далее мы проанализировали и проинтерпретировали результаты исследования особенностей учебной мотивации подростков с разным уровнем тревожности, в частности, установили статистически значимую связь между видами мотивации и уровнем тревожности подростков. У подростков, имеющих высокий уровень тревожности в мотивационной структуре преобладает мотив избегания неудач (0,5129). Испытуемые, имеющие средний уровень тревожности в мотивационной сфере имеют выраженную учебную мотивацию (0,5129). Кроме того, мы можем сделать вывод о том, что повышение мотивации избегания неудач влечет за собой повышение как ситуативной (0,4719), так и личностной так и личностной тревожности (0,743). Затем на основе полученных данных разработали и провели программу по снижению уровня тревожности у детей подросткового возраста. Сравнительный анализ показателей учебной мотивации и тревожности подростков показал, что различия данных показателей до и после воздействия статистически значимы (использовался t-критерий Стьюдента). В контрольной группе не выявлено значительных изменений между первым и вторым тестированием по всем показателям учебной мотивации и тревожности. В экспериментальной группе обнаружены статистически значимые изменения, а именно снижение всех видов тревожности и повышение учебной мотивации. В частности снизился процент учащихся, имеющих высокий уровень мотивации избегания неудач с 48% до 31%, увеличилось число подростков, имеющих высокий уровень социального мотива на 11%, мотивации содержания учения на 14% и выраженности личностного смысла учения на 13%.

Таким образом, результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что для подростков с разным уровнем тревожности характерны различия в структуре учебной мотивации: подросткам с высоким уровнем тревожности присуще преобладание мотивов избегания неприятностей, а подросткам со

средним уровнем тревожности – учебно-познавательных мотивов; повышению уровня учебной мотивации подростков способствует снижение уровня тревожности через формирование навыков управления собственным состоянием и поведением, повышение у подростков уверенности в себе, преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению.

Список используемой литературы

1. Алтунина, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И.Р. Алтунина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 224 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 2000. – 232 с.
3. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н. Е. Аракелов, Е.Е. Лысенко // Психологический журнал. – 1997. – №2. – С. 34-38.
4. Аракелов, Н.Е. Тревожность: методы её диагностики и коррекции / Н.Е. Аракелов, Н.О. Шмикова// Вестник МГУ, сер. Психология. – 1998. – №1. – 18 с.
5. Астапов, В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. – С. 156-165.
6. Бодалеев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалеев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Речь, 2000. – 440 с.
7. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Академия, 2002. – С. 7-14.
8. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // В кн. Д.Я. Райгородский Психология личности. Т.2 Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрам-М», 2008. – С. 95-145.
9. Вартанова, И.И. Проблема мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – С. 33-41.
10. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
11. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин – Минск: Харвест., 1997. – 551 с.
12. Грецов, А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб.: Изд-во Питер, 2005. – 160 с.
13. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

14. Дубровина, И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет (Педагогическая наука – реформе школы) / И.В. Дубровина, Б.С. Круглова. – М.: Педагогика, 1998. – 190 с.
15. Дубровина, И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 375 с.
16. Зайцева, А.П. Особенности мотивационной сферы подростков / А.П. Зайцева // Молодой ученый. – 2016. – №18. – С. 182-184.
17. Иванов, В.М. Обеспечение положительной мотивации к продуктивной познавательной деятельности учащихся / В.М. Иванов, И.А. Штельмах, В.Ю. Щегольков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014 [Электронный ресурс]. – № S18. – С. 31-35. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14729.htm> (дата обращения: 04.11.2016).
18. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
19. Истратова, О.Н. Большая книга подросткового психолога / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто // - изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 640 с.
20. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 410 с.
21. Ковалевская А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков / А.В. Ковалевская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015 [Электронный ресурс]. – Спецвыпуск № 01. – С. 49-56. – ART 75026. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75026.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X (дата обращения: 13.10.2016).
22. Корепанова, Н.Л. Тревожность. Её причины и следствия / Н.Л. Корепанова, О.В. Лебедева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 [Электронный ресурс]. – Т. 28. – С. 35-37. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56462.htm> (дата обращения: 15.11.2016).
23. Костина, Л.П. Методы диагностики тревожности / Л.П. Костина. – СПб.: Речь, 2009. – 198 с.

24. Кочюнас, Р. Психотерапевтические группы: теория и практика / Р. Кочюнас. – М.: Академический Проект, 2000. – 240 с.
25. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М.: Сфера, 2004. – с. 35.
26. Малыгина, А.С. Тревожность в подростковом возрасте как фактор, влияющий на поведение в конфликтной ситуации / А.С. Малыгина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017 [Электронный ресурс]. – Т. 39. – С. 3346–3350. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970996.htm> (дата обращения: 02.02.2017).
27. Маркова, А.К. Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 11-21.
28. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
29. Николаева, М.Е. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков с различной учебной мотивацией / М.Е. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 [Электронный ресурс]. – Т. 11. – С. 156-160. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86329.htm> (дата обращения: 16.11.2016).
30. Петровский, А.В. Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 1990. – 244 с.
31. Позднякова, Т.Г. Особенности мотивации учебной деятельности младших подростков / Т.Г. Позднякова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015 [Электронный ресурс]. – Т. 10. – С. 6-10. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95045.htm> (дата обращения: 06.10.2016).
32. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 11-17.

33. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
34. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «Модек», 2000. – 304 с.
35. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
36. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 384с.
37. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Л.М. Семенюк // Под ред. Д.И. Фельдштейна: изд. 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
38. Сидоренко, Е. Т. Методы математической обработки в психологии / Е.Т. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.
39. Слепичева, О.А. Тревожность и ее последствия / О.А. Слепичева. – СПб.: Меридиан, 2003. – 315 с.
40. Соловьева, С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2012 [Электронный ресурс]. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 07.11.2016).
41. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов // изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Эксмо, 2005 – 672 с.
42. Тимофеева, М. А. Особенности и проблематика подросткового кризиса / М.А. Тимофеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016 [Электронный ресурс]. – Т. 11. – С. 136-140. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86374.htm> (дата обращения: 24.10.2016).
43. Тимохина, А.С. Гендерные особенности проявления тревожности у подростков / А.С. Тимохина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015 [Электронный ресурс]. – Т. 10. – С. 11-15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95046.htm> (дата обращения: 17.11.2016).

44. Ткаченко, Л.М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков / Л.М. Ткаченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015 [Электронный ресурс]. – № S1. – С. 21-25. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75005.htm> (дата обращения: 12.10.2016).
45. Тутушкина, М.К. Практическая психология для педагогов и родителей / М.К. Тутушкина. – СПб.: Дидактика Плюс, 2000. – 368 с.
46. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М., 1995. – 512 с.
47. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен // – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
48. Хотина, Л.А. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков / Л.А. Хотина// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015 [Электронный ресурс]. – Т. 10. – С. 146-150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95073.htm> (дата обращения: 12.11.2016).
49. Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева. – М.: Изд-во Ювента, 1995. – 217 с.
50. Яacobсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Яacobсон // Психология мотивации. – М.: МОДЭК, 1998. – 304 с.
51. Яковлева, О.В. Коррекция ситуативной и личностной тревожности у подростков / О.В. Яковлева // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 11. – С. 133-135.
52. Ященко, Е.Ф. Особенности мотивации учения у учащихся на завершающем этапе обучения в школе / Е.Ф. Ященко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017 [Электронный ресурс]. – Т. 21. – С. 73-77. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770420.htm> (дата обращения: 27.01.2017).

Приложения

Приложение 1

Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)

Инструкция: подчеркните два варианта ответов, которые совпадают с Вашим мнением.

- | | |
|---|--|
| <p>1. Обучение в школе и знания необходимы мне для...</p> <ul style="list-style-type: none">• Дальнейшей жизни• Поступления в ВУЗ, продолжения образования <p>Саморазвития, самосовершенствования</p> <ul style="list-style-type: none">• Будущей профессии• Обретения места в обществе• Создание карьеры• Получение стартовой квалификации и устройства на работу <p>2. Я бы не учился, если бы...</p> <ul style="list-style-type: none">• Не было школы• Не было бы необходимости в этом• Не необходимость поступления в ВУЗ и моя будущая жизнь• Не чувствовал, что это необходимо• Не думал о том, что будет дальше• Обучение в школе и знания необходимы мне для... <p>3. Не нравится, когда меня хвалят за...</p> <ul style="list-style-type: none">• Знания• Успехи в учёбе• Хорошую успеваемость• Способности и ум• Трудолюбие и работоспособность• Хорошие отметки | <p>4. Мне кажется, что цель моей жизни...</p> <ul style="list-style-type: none">• Получить образование• Создать семью• Сделать карьеру• В развитии и совершенствовании• Быть счастливым• Быть полезным• Принять достойное участие в эволюционном процессе• Пока не определена <p>5. Моя цель на уроке...</p> <ul style="list-style-type: none">• Получение информации• Получение знаний• Попытаться понять и усвоить как можно больше учебного материала• Выбрать для себя необходимое знание• Внимательно слушать учителя• Получить хорошую отметку• Пообщаться с друзьями <p>6. При планировании своей работы я...</p> <ul style="list-style-type: none">• Обдумываю её, вникаю в смысл• Сначала отдыхаю• Стараюсь выполнить всё аккуратно• Выполняю сначала наиболее сложную её часть• Стараюсь выполнить её быстрее |
|---|--|

7. Самое интересное на уроке – это...

- Обсуждение интересного вопроса
- Малоизвестные факты
- Практика, выполнение заданий
- Интересное сообщение учителя
- Диалог, обсуждение, дискуссия
- Получить отличную отметку
- Пообщаться с друзьями

8. Я изучаю материал добросовестно, если...

- Он мне очень интересен
- Он мне необходим
- Мне нужна хорошая отметка
- Без всяких усилий, потому что делаю это всегда
- Меня заставляют
- У меня хорошее настроение

9. Мне нравится делать уроки, когда

- Их мало и они не сложные
- Когда я знаю, как их делать и у меня всё получается
- Это мне потребуется
- Это требует усердия
- Я отдохну после школы и дополнительных занятий
- У меня хорошее настроение
- Материал или задание мне интересны
- Всегда, так как это необходимо для получения глубоких знаний

10. Учиться лучше меня побуждает..

- Мысли о будущем
- Конкуренция и мысли о получении аттестата
- Совесть, чувство долга
- Стремление получить высшее образование
- Ответственность
- Родители или учителя

11. Я более активно работаю на уроке если...

- Ожидаю одобрения окружающих
- Мне интересна выполняемая работа
- Мне нужна хорошая отметка
- Хочу больше узнать
- Хочу, чтоб на меня обратили внимание
- Изучаемый материал будет мне необходим в дальнейшем

12. Хорошие отметки – это результат...

- Моего напряжённого труда
- Труда учителя
- Подготовленности и понимания мной темы
- Моего везения
- Моего добросовестного отношения к учёбе
- Моего таланта или способностей

13. Мой успех при выполнении заданий на уроке зависит...

- Настроения и самочувствия
- Понимания мной учебного материала

- Моего везения
- Активной подготовки, прилагаемых усилий

• Заинтересованности в хороших отметках

- Внимание к речи учителя

14. Я буду активным на уроке, если..

- Хорошо знаю тему или понимаю учебный материал
- Смогу справиться с предлагаемыми заданиями
- Считаю нужным всегда так поступать
- Меня не будут ругать за ошибки
- Твёрдо уверен в своих знаниях
- Мне иногда так хочется

15. Если учебный материал мне не понятен...

- Ничего не предпринимаю
- Прибегаю к помощи товарищей
- Мирюсь с ситуацией
- Стараюсь разобраться во что бы то ни стало
- Надеюсь, что разберусь потом
- Вспоминаю объяснения учителя и просматриваю записи, сделанные на уроке

16. Сделав ошибку при выполнении заданий я..

- Выполняю его повторно, исправляя ошибки
- Теряюсь
- Прошу помощи у товарищей

- Нервничаю
- Продолжаю думать над ним
- Отказываюсь от его выполнения

17. Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...

- Обращаюсь за помощью к товарищам
- Отказываюсь от его выполнения
- Думаю и рассуждаю
- Списываю у товарища
- Обращаюсь к учебнику
- Огорчаюсь

18. Мне не нравится выполнять учебные задания, если они...

- Требуют большого умственного напряжения
- Не требуют усилий
- Требуют зубрёжки и необходимость действовать по шаблону
- Не требуют сообразительности
- Сложные и большие
- Однообразные и не требуют логического мышления

Предложения 1,2,3, входящие в содержательный блок 1 методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл обучения.

Предложения 4,5,6 входят в содержательный блок 2 методики и характеризуют другой показатель мотивации – способность к целеполаганию.

Содержательный блок 3 анкеты (предложения 7,8,9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определённым количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе.

Внешний мотив – 0 баллов

Игровой мотив – 1 балл

Получение отметки – 2 балла

Позиционный мотив – 3 балла

Социальный мотив -4 балла

Учебный мотив – 5 баллов

Ключ для 1,2,3 показателей мотивации

№ предложений и баллы им соответствующие	Варианты ответов								Показатели мотивации
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	4	5	5	4	3	3	3	-	I
2	0	4	4	5	4	-	-	-	
3	5	2	3	3	5	2	-	-	
4	5	4	3	5	3	4	4	0	II
5	3	5	5	3	0	2	1	-	
6	5	1	0	3	3	-	-	-	
7	3	3	5	0	5	2	1	-	III
8	3	3	2	5	0	1	-	-	
9	0	3	3	5	3	1	3	5	

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели 1,2,3 мотивации по сумме баллов выявляют игровой мотив. По оценочной таблице можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (1,2,3) и итоговый уровень мотивации подростков.

Оценочная таблица

Уровень мотивации	Показатели мотивации			Сумма баллов итогового уровня мотивации
	I	II	III	
1	26-29	24-28	24-28	72-85
2	21-25	18-23	28-23	55-71
3	18-20	12-17	24-27	42-54
4	15-17	8-11	9-23	30-41
5	До 14	До 7	До 8	До 29

1. Очень высокий уровень мотивации
2. Высокий уровень мотивации
3. Средний уровень мотивации
4. Сниженный уровень мотивации
5. Низкий уровень мотивации

Выявление ведущих мотивов у старшеклассников

Варианты ответов	Номера предложений		
	7	8	9
1	П	П	В
2	П	П	П
3	У	О	П
4	В	У	У
5	У	В	П
6	О	И	И
7	И	-	П
8	-	-	У

У - учебный мотив (ориентация на получение знаний);

С – социальный мотив (главная цель мотива – коммуникативная);

П. – позиционный мотив (желание занять определенную позицию в глазах педагогов, родителей, сверстников (не быть хуже других));

О – оценочный мотив (главная цель – получение оценок);

И – игровой мотив;

В – внешний мотив (привлекают внешние атрибуты школьника, учащийся понимает, что в школу ходить надо).

Методика «Изучение мотивационной сферы учащихся» (М.В.Матюхина)

Инструкция: оцените каждое утверждение по 5-ти балльной шкале.

1. Понимаю, что ученик должен хорошо учиться.
2. Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя.
3. Понимаю свою ответственность за учение перед классом.
4. Хочу окончить школу и учиться дальше
5. Понимаю, что знания мне нужны для будущего.
6. Хочу быть культурным и развитым человеком.
7. Хочу получать хорошие отметки.
8. Хочу получать одобрение учителей и родителей.
9. Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне.
10. Хочу быть лучшим учеником в классе.
11. Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.
12. Хочу занять достойное место среди товарищей.
13. Хочу, чтобы товарищи по классу не осуждали меня за плохую учебу.
14. Хочу, чтобы не ругали родители и учителя.
15. Не хочу получать плохие отметки.
16. Нравится узнавать на уроке о слове и числе.
17. Люблю узнавать новое.
18. Нравится, когда учитель рассказывает что-нибудь интересное.
19. Люблю решать задачи разными способами.
20. Люблю думать, рассуждать на уроке.
21. Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности.

Обработка и интерпретация результатов теста. Ключ к тесту:

- Мотивы долга и ответственности: 1 – 3 суждения;
- Самоопределения и самосовершенствования: 4 – 6;
- Благополучия: 7 – 9;
- Мотивация престижа: 10 – 12;
- Мотивация избегания неприятностей: 13 – 15;
- Мотивация содержания учения: 16 – 18;
- Мотив отношения к процессу учения 19-21.

Низкий уровень – 3-7 баллов. Средний уровень – 8-12 баллов. Высокий уровень – 13-15 баллов.

Методика «Шкала тревожности» (Кондаш)

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

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

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

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

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

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

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

1. Отвечать у доски 0 1 3 4
2. Пойти в дом к незнакомым людям 0 1 2 3 4
3. Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах 0 1 2 3 4
4. Разговаривать с директором школы 0 1 2 3 4
5. Думать о своем будущем 0 1 2 3 4
6. Учитель смотрит по журналу, кого бы спросить 0 1 2 3 4
7. Тебя критикуют, в чем-то упрекают 0 1 2 3 4
8. На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдает за тобой во время работы, решения задачи) 0 1 2 3 4
9. Пишешь контрольную работу 0 1 2 3 4
10. После контрольной учитель называет отметки 0 1 2 3 4
11. На тебя не обращают внимания 0 1 2 3 4
12. У тебя что-то не получается 0 1 2 3 4
13. Ждешь родителей с родительского собрания 0 1 2 3 4
14. Тебе грозит неудача, провал 0 1 2 3 4
15. Слышишь за своей спиной смех 0 1 2 3 4
16. Сдаешь экзамены в школе 0 1 2 3 4
17. На тебя сердятся (непонятно почему) 0 1 2 3 4

18. Выступить перед большой аудиторией 0 1 2 3 4
19. Предстоит важное, решающее дело 0 1 2 3 4
20. Не понимаешь объяснений учителя 0 1 2 3 4
21. С тобой не согласны, противоречат тебе 0 1 2 3 4
22. Сравниваешь себя с другими 0 1 2 3 4
23. Проверяются твои способности 0 1 2 3 4
24. На тебя смотрят как на маленького 0 1 2 3 4
25. На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос 0 1 2 3 4
26. Замолчали, когда ты подошел (подошла) 0 1 2 3 4
27. Оценивается твоя работа 0 1 2 3 4
28. Думаешь о своих делах 0 1 2 3 4
29. Тебе надо принять для себя решение 0 1 2 3 4
30. Не можешь справиться с домашним заданием 0 1 2 3 4

Соответственно, виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в таблице.

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

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – общего уровня тревожности.

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

Уровень тревожности	Группа учащихся		Уровень различных видов тревожности (в баллах)			
	Класс	Пол	Общая	Школьная	Самооценочная	Межличностная
1. Нормальный	8	Ж	30-62	7-19	11-21	7-20
		М	17-54	4-17	4-18	5-17
	9	Ж	17-54	2-14	6-19	4-19
		М	10-48	1-13	1-17	3-17
2. Несколько повышенный	8	Ж	63-78	20-25	22-26	21-27
		М	55-73	18-23	19-25	18-24
	9	Ж	55-72	15-20	20-26	20-26
		М	49-67	14-19	18-26	18-25
3. Высокий	8	Ж	79-94	26-31	27-31	28-33
		М	74-91	24-30	26-32	25-30
	9	Ж	73-90	21-26	27-32	27-33
		М	68-86	20-25	27-34	26-32
4. Очень высокий	8	Ж	более 94	более 31	более 31	более 33
		М	более 91	более 30	более 32	более 30
	9	Ж	более 90	более 26	более 32	более 33
		М	более 86	более 25	более 34	более 32
5. Чрезмерное спокойствие	8	Ж	менее 30	менее 7	менее 11	менее 7
		М	менее 17	менее 4	менее 4	менее 5
	9	Ж	менее 17	менее 2	менее 6	менее 4
		М	менее 10	—	—	менее 3

Методика исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин)

Шкала ситуативной тревожности (СТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и поставьте цифру в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	2	3	4

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

Шкала личной тревожности (ЛТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и поставьте цифру в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	2	3	4

21. У меня бывает приподнятое настроение
22. Я бываю раздражительным
23. Я легко расстраиваюсь
24. Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие
25. Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть
26. Я чувствую прилив сил и желание работать
27. Я спокоен, хладнокровен и собран
28. Меня тревожат возможные трудности
29. Я слишком переживаю из-за пустяков
30. Я бываю вполне счастлив
31. Я все принимаю близко к сердцу
32. Мне не хватает уверенности в себе
33. Я чувствую себя незащищенным
34. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей
35. У меня бывает хандра
36. Я бываю доволен
37. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня
38. Бывает, что я чувствую себя неудачником
39. Я уравновешенный человек
40. Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах.

Ключ к тесту

СТ	Ответы				ЛТ	Ответы			
№№	1	2	3	4	№№	1	2	3	4
<i>Ситуативная тревожность</i>					<i>Личностная тревожность</i>				
1	4	3	2	1	21	4	3	2	1
2	4	3	2	1	22	1	2	3	4
3	1	2	3	4	23	1	2	3	4
4	1	2	3	4	24	1	2	3	4
5	4	3	2	1	25	1	2	3	4
6	1	2	3	4	26	4	3	2	1
7	1	2	3	4	27	4	3	2	1
8	4	3	2	1	28	1	2	3	4
9	1	2	3	4	29	1	2	3	4
10	4	3	2	1	30	4	3	2	1
11	4	3	2	1	31	1	2	3	4
12	1	2	3	4	32	1	2	3	4
13	1	2	3	4	33	1	2	3	4
14	1	2	3	4	34	1	2	3	4
15	4	3	2	1	35	1	2	3	4
16	4	3	2	1	36	4	3	2	1
17	1	2	3	4	37	1	2	3	4
18	1	2	3	4	38	1	2	3	4
19	4	3	2	1	39	4	3	2	1
20	4	3	2	1	40	1	2	3	4

Обработка и анализ результатов теста.

При анализе результатов самооценки тревожности надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал 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.

Распределение подростков по уровню выраженности различных мотивов (в %)

№	Показатели	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		Первое тестирование			Второе тестирование			Первое тестирование			Второе тестирование		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
1	Мотивация избегания неприятностей	26	49	25	28	48	24	18	34	48	31	38	31
2	Мотив долга и ответственности	35	43	22	31	48	21	46	31	23	29	39	32
3	Мотивация содержания учения	31	45	24	32	42	26	45	25	20	36	30	34
4	Социальные мотивы, заложенные в учебной деятельности	38	36	26	36	37	27	33	50	17	21	51	28
5	Позиционная мотивация	15	39	46	16	43	41	39	30	31	37	28	35
6	Внешняя мотивация	64	17	19	61	17	22	51	34	10	45	35	15
7	Личностный смысл учения	31	47	22	29	49	22	27	47	26	36	25	39
8	Общий уровень учебной мотивации	32	43	25	34	41	25	45	31	24	21	41	38

Распределение подростков по уровням выраженности разных видов тревожности до и после воздействия (в %)

№	Показатели	Контрольная группа						Экспериментальная группа					
		Первое тестирование			Второе тестирование			Первое тестирование			Второе тестирование		
		Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В	Н	Ср	В
1	Школьная	17	45	38	15	45	40	26	39	35	24	49	27
2	Самооценочная	19	37	44	12	41	47	21	31	48	28	37	35
3	Межличностная	14	40	46	15	40	45	18	29	53	27	35	38
4	Ситуативная (реактивная)	14	42	44	12	41	47	19	49	32	25	49	26
5	Личностная	9	49	42	11	47	42	15	53	32	24	55	21
6	общий уровень тревожности	17	35	48	19	34	47	11	28	61	12	46	42

Корреляционная матрица (высокий уровень тревожности)

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8
x2	-0,01416							
x3	0,3709	0,004095						
x4	0,1163	-0,2088	0,1206					
x5	0,3264	0,1519	0,4719	0,2411				
x6	0,5129	0,03037	0,3371	0,3273	0,07143			
x7	0,1184	-0,2064	0,3723	-0,1265	0,3865	-0,05522		
x8	0,3456	0,3731	0,4176	0,1163	0,3538	0,2031	0,2411	
x9	0,5533	0,4564	0,9091	-0,1545	0,7044	0,4719	0,4095	0,4453

Критическое значение=0,4287

Число значимых коэффициентов=7 (19%)

Корреляционная матрица (низкий уровень тревожности)

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8
x2	0,04915							
x3	0,2003	0,5095						
x4	0,02542	0,2491	0,0358					
x5	0,3829	0,1558	0,1823	0,2408				
x6	0,1162	0,6784	0,5798	0,3774	0,2728			
x7	0,153	0,4324	0,2644	0,08947	-0,1078	0,3407		
x8	0,4074	0,2303	0,3911	0,4103	0,4067	0,3629	0,3073	
x9	0,5031	0,5330	0,6518	0,3615	0,4319	0,7699	0,4425	0,6628

Критическое значение=0,4287

Число значимых коэффициентов=11 (30%)

Корреляционная матрица (средний уровень тревожности)

	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8
x2	0,372							
x3	0,1486	0,02284						
x4	0,1026	-0,08776	-0,5662					
x5	-0,1179	0,242	-0,2201	0,0198				
x6	0,1192	-0,01375	-0,1027	0,1863	0,03412			
x7	0,1182	0,3129	-0,03181	-0,1245	-0,05428	0,1816		
x8	0,194	0,2349	-0,1344	0,05048	0,1572	0,4107	0,3946	
x9	0,1269	0,3241	-0,4227	0,5959	0,09354	0,1383	-0,007055	0,184

Критическое значение=0,4275

Число значимых коэффициентов=2 (5%)

Программа по снижению уровня тревожности в подростковом возрасте.

Подростковый возраст представляет собой переходный этап онтогенеза, когда происходит коренная перестройка всех основных, уже сложившихся ранее, анатомических и психофизиологических характеристик организма, формируются основы сознательного поведения, определяется направленность нравственных представлений и социальных установок личности.

В этот возрастной период особенно остры и тяжелы межличностные проблемы для подростков застенчивых, тревожных, с заниженной самооценкой, с выраженными трудностями в сфере общения. Неподготовленному ребенку очень трудно решать возникающие проблемы без потерь, нервных срывов и даже заболеваний. Дезадаптация личности при недостаточном развитии механизмов устойчивости личности приводит к нарушению психологического здоровья, дезорганизации поведения. Личность может поддерживать свою целостность и противостоять негативным воздействиям среды только через устойчивость и постоянство активных отношений.

Ведущая потребность этого возрастного периода – потребность в общении со сверстниками. Для подростка характерна значимость межличностных отношений со сверстниками, желание быть принятым и признанным ими, иметь определенный статус, престиж. В процессе социализации группа сверстников в значительной степени замещает родителей и становится референтной группой.

Только в группе подростки могут успешно освоить нормы поведения в обществе, разрешить межличностные и внутриличностные проблемы, а также сформировать основные качества личности и характерологические черты. Поэтому для работы с детьми данного возраста мы выбрали групповую форму - социально-психологический тренинг.

Целью данной программы является создание условий для снижения тревожности до уровня «нормы» соответствующего возраста. Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

- обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций;
- развитие навыков саморегуляции;
- развитие умения преодоления барьеров, мешающих полноценному самовыражению
- способствование повышению уверенности в себе у участников группы;
- овладение способами эффективного поведения в конфликтных ситуациях и конструктивного разрешения конфликтов;
- повышение коммуникативной и социально-психологической компетентности подростков.

Содержание программы

Программа включает в себя 3 этапа:

I этап - ориентировочный (1- 2 занятия).

Цель этапа: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с основными принципами работы, формулирование правил группы.

II этап – основной (3-9 занятия).

Цель этапа: коррекция тревожности и агрессивности у подростков, развитие навыков общения, повышение самооценки, создание условий для самовыражения и раскрытия личностного потенциала подростков.

III этап - закрепляющий (10-11 занятия).

Цель этапа: закрепление позитивных изменений в личности подростка и формирование мотивации к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию.

Каждое занятие состоит из следующих основных компонентов:

- вступление (приветствие, рефлексия прошлого занятия, разминка);
- основная часть (упражнения, направленные на достижения цели занятия);
- заключение (рефлексия и релаксация).

Основные **методы** работы на занятии таковы: игра (психотехнические игры, игровые методы разрешения конфликтных ситуаций, ролевые игры и др.); групповая дискуссия (анализ ситуаций, мозговой штурм и т.д.); психогимнастика и техники телесно-ориентированной терапии, арт-терапия.

Можно выделить следующие **формы** работы на тренинге: индивидуальная работа, работа в парах, работа в микро-группе, групповая работа и др.

І ЭТАП

ЗАНЯТИЕ № 1

Тема: «Будем сотрудничать»

Цель: создание благоприятных условий для работы в группе, ознакомление с новой формой работы – социально-психологическим тренингом и основными принципами работы социально-психологического тренинга.

Ожидаемый результат: знакомство участников друг с другом, создание благоприятного психологического климата в группе.

Материалы и оборудование: ватман, маркеры, листы бумаги формата А4 (по количеству участников)

І. Вступление

Время проведения: 10 мин.

Введение. Слово ведущих.

Приветствие.

Разъяснение участникам об особенностях работы в группе.

ІІ. Основная часть

1. «Здравствуй, я рад познакомиться!»

Цель: Создание групповой атмосферы: знакомство участников.

Время проведения: 10 мин.

Содержание: Участникам предлагается сделать себе визитку, т.е. указать на карточке своё имя, которым они будут пользоваться на протяжении всех занятий. При этом можно взять себе любое имя: своё настоящее; игровое имя; имя своего хорошего знакомого. Предоставляется полная свобода выбора. Затем нужно прикрепить свою визитку на одежду. В дальнейшем на всём протяжении занятий участники будут обращаться друг к другу по этим именам. На выполнение даётся 3 мин.

Обсуждение: по очереди каждый из участников представится и скажет о себе несколько слов, что он ожидает от занятий.

2. «Правила нашей группы».

Цель: Выработка основных правил работы в тренинговой группе.

Время проведения: 10-15 мин.

Содержание: После того как участники познакомились, ведущий предлагает им правила работы в группе. Они их внимательно прочитывают и если все правила принимаются, то утверждают их. Если же участникам не нравится какое-либо правило, то они обосновывают

своё недовольство и предлагают своё правило. Так же участники могут просто дополнить предложенные ведущим правила.

Правила:

1. Доверительный стиль общения.

Предлагаем принять единую форму общения на «ты», по имени.

2. «Здесь и теперь».

Во время занятий все говорят только о том, что волнует каждого; то, что происходит с нами в группе, мы обсуждаем здесь и теперь.

3. Не оцениваем друг друга.

Мы не говорим: «Ты мне не нравишься», а говорим: «Мне не нравится твоя манера общения». Не переходим на личности.

4. Уважение к говорящему.

Когда высказывается кто-либо из членов группы, мы его внимательно слушаем, даём возможность сказать то, что он хочет. Не перебиваем его.

5. Конфиденциальность всего происходящего в группе.

Всё, что происходит во время занятий, никогда, ни под каким предлогом не выносятся за пределы группы. Мы доверяем друг другу и группе в целом.

6. Активное участие в происходящем.

Не замыкаемся в себе, всегда внимательны к другим, нам интересны другие люди.

7. Искренность в общении.

Во время работы группы мы говорим только то, что чувствуем и думаем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим. Без обиды принимаем высказывания других членов группы.

8. Как можно больше контактов и общения с различными людьми.

У каждого из нас есть определённые симпатии. Но во время занятий мы стараемся общаться со всеми членами группы, и особенно с теми, кого меньше всего знаем.

Правила записываются на листе ватмана, который постоянно висит на стене во время всех последующих занятий группы.

Краткое обсуждение выполнения задания.

3. Игра «Поменяйтесь местами»

Цель: сплочение коллектива, нахождение общего среди участников.

Время проведения: 10-15 мин.

Содержание: Ведущий стоит в центре круга и говорит признак, который относится к нескольким участникам, например: «Поменяйтесь местами те, кто сегодня проснулся рано!» Кто не успевает занять место – водит. В начале игры один стул убирается.

Обсуждение: Обмен впечатлениями после игры: в каких случаях все менялись местами? Когда вставали несколько человек? Когда вставал только один человек?

4. «Змея»

Цель: сокращение эмоциональной дистанции между детьми в группе

Время проведения: 15-20 мин.

Содержание: Одному из участников группы предлагается выйти в коридор или другое помещение. После того как он вышел, оставшиеся берутся за руки так, чтобы получилась цепочка. Эта цепочка изображает змею, а два крайних участника – её голову и хвост. Как это часто бывает, змея сворачивается во всевозможные кольца – «запутывается». (Ведущий помогает «змее» запутаться, предоставляя инициативу запутывания «голове». В процессе

запутывания можно перешагивать через сомкнутые руки, подлезать под них. В конце запутывания «голова» и «хвост» змеи могут спрятать свои свободные руки, но братья за руки они не должны.)

Когда «змея» запуталась, ведущий приглашает подростка, находившегося за дверью, и предлагает ему распутать «змею». При этом ему можно сообщить, что у неё есть «голова» и «хвост».

Краткое обсуждение выполнения задания.

III. Заключительная часть

Время проведения: 10-15 минут

Релаксация. Используется метод последовательного напряжения и расслабления различных групп мышц. После выполнения упражнения участники рассказывают о своем опыте, отмечая, что хорошо получилось, а что было трудно расслабить.

Получение обратной связи: ответы на вопрос: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания. Участники встают в круг и кладут руки на плечи друг другу. Они приветливо смотрят друг на друга и говорят: «Спасибо, до свидания».

ЗАНЯТИЕ №2

Тема: «Познакомимся поближе».

Цель: установить контакт с подростками и создать положительную мотивацию к предстоящим занятиям.

Ожидаемые результаты: установление доверительных, партнерских отношений.

Материалы и оборудование: пустая коробочка, листы бумаги формата А 4.

I. Вступление

Время проведения: 10 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Рассказ о цели и содержании данного занятия.

1. «Моё настроение».

Цель: создание положительного настроения на работу

Время проведения: 5-10 мин.

Участникам предлагается сравнить своё настроение с каким-либо цветом (как вариант может быть сравнение с овощем, фруктом, погодой). Каждый по очереди высказывается, объясняя свой выбор.

Краткое обсуждение выполнения задания.

II. Основная часть

2. «Станьте в круг».

Цель: сплочение коллектива на эмоциональном уровне.

Время проведения: 10 мин.

Все собираются тесной кучей вокруг ведущего. Когда он говорит «начали», закрывают глаза и начинают двигаться хаотичным образом в разные стороны, стараясь при этом ни на кого не наступить. При этом участники жужжат как пчёлы. Через некоторое время ведущий хлопает

в ладоши. Все должны замолчать и застыть в том месте и позе, где их застал сигнал. Не открывая глаз и ни к кому не прикасаясь руками необходимо попробовать выстроиться в круг. Это должно происходить в полной тишине. Когда все участники заняли свои места и остановятся, ведущий хлопает в ладоши три раза, они открывают глаза и смотрят, какую фигуру удалось построить.

Краткое обсуждение выполнения задания.

3. «Портрет»

Цель: развитие умения анализировать личностные особенности других.

Время проведения: 15-20 минут

Участникам предлагается нарисовать портреты сидящего рядом по часовой стрелке. При этом надо стремиться к реальному сходству, подмечая индивидуальные особенности. Чем больше похож портрет на человека, тем лучше. После того как задание выполнено, портреты отдают ведущему, и он показывает их всей группе. Задача группы отгадать кто нарисован.

Краткое обсуждение выполнения задания.

4. «Коллективная сказка»

Цель: способствовать дальнейшему сплочению группы.

Время проведения: 10-15 мин.

Группе даётся задание придумать сказку. При этом первый говорит одно предложение, второй второе, представляющее собой продолжение сказки, и т.д. по кругу. В итоге должна получиться завершённая история.

Краткое обсуждение выполнения задания.

5. «Зеркало»

Цель: развитие внимания, умения работать в паре.

Время проведения: 10-15 мин.

Участникам предлагается разбиться по парам. Ведущий предлагает задания. Например: пришиваем пуговицу, собираемся в дорогу, печём пирог, выступаем в цирке. Особенность в том, что все задания необходимо выполнять попарно, напротив друг друга. Один становится зеркалом, т.е. будет копировать все движения своего партнёра. Затем партнёры меняются ролями. Все задания выполняются молча.

Краткое обсуждение выполнения задания.

6. «Записки»

Цель: объединение группы общим секретом

Время проведения: 5 мин.

Подросткам предлагается написать записки и сказать, что они будут прочитаны только в последний день занятий. Записки должны быть анонимными. После того как все закончили писать, ведущий собирает их и складывает в заранее подготовленную пустую коробку. Содержание записок может быть любым: от мудрых мыслей, которые посетили участников, до анонимных писем конкретному человеку.

В последний день коробка вскрывается, записки вынимаются, тренер зачитывает их вслух. Зачастую можно прочесть очень любопытные вещи.

III. Заключительная часть

Время проведения: 10 мин.

Релаксация. Используется метод последовательного напряжения и расслабления различных групп мышц. После выполнения упражнения участники рассказывают о своем опыте, отмечая, что хорошо получилось, а что было трудно расслабить.

Получение обратной связи Ответы на вопрос: «Какое настроение у участников?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

II ЭТАП ЗАНЯТИЕ №3

Тема: «Школьные страхи»

Цель: преодоление страхов, отработка навыков уверенного поведения.

Ожидаемые результаты: создание спокойной, доверительной атмосферы в группе, отсутствие тревоги.

Материалы и оборудование: бумага для рисования, цветные карандаши, фломастеры, краски.

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. Упражнение «Новое, хорошее».

Цель: актуализация позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы.

Время проведения: 5 мин

Содержание: Ведущий по кругу просит ответить на вопрос «Что нового, что хорошего произошло у вас за последние дни? Что красивого, смешного вы видели?». Иногда кто-то из участников говорит, что у него ничего хорошего не было. В этом случае важно напомнить, что радости в жизни бывают не только большие и огромные: приятные эмоции может доставить любая мелочь, просто важно помнить об этом и обращать на такие мелочи свое внимание.

II. Основная часть

2. Обсуждение понятия «страх».

Цель: осознание личностного смысла понятия «страх», принятие собственных страхов.

Время проведения: 5 мин

Содержание: Задается вопрос: «Какие ассоциации вызывает у вас это слово?» Все ассоциации записываются на доске. Обсуждаются вопросы о том, зачем страх нужен человеку, а чем он может мешать.

3. «Кошмарный учитель».

Цель: разрядка страха.

Время проведения: 10 минут

Содержание: *способствующая разрядке страха.* Ведущий рассказывает о том, что один из способов разрядить свой страх — побыть в роли того, кого ты боишься. Детям по очереди предоставляется такая возможность. Им предлагается стать самым ужасным учителем, которого только можно представить. Остальная группа «пугается».

При выполнении упражнения ведущий задача ведущего — следить за временем: побывать в роли «кошмарного учителя» должен каждый участник группы. Иногда дети отказываются

исполнять эту роль или делают это формально, без эмоций — «не страшно». В этом случае очень важна поддержка ведущего и всей группы.

Обсуждение: участники обмениваются своими впечатлениями от выполнения роли.

4. «Как справится со страхом?».

Цель: осознание способов борьбы со страхом.

Время проведения: 5 мин

Содержание: Ведущий обсуждает с участниками следующие вопросы: «Как возникают у человека проблемы? Что такое разрядка? Зачем она нужна? Как ее прерывают? Какие мы знаем способы разрядки страха?».

5. Рисование школьных страхов.

Цель: разрядка страхов.

Время проведения: 10 мин

Содержание: На листах бумаги участники рисуют свои страхи. Затем им предлагается сделать с этими рисунками то, что они хотят. При выполнении упражнения важна индивидуальная работа ведущего с каждым участником, направленная на то, чтобы ребенок смог выразить свои чувства.

Обсуждение: участники обмениваются своими впечатлениями.

III. Заключительная часть

6. «Полет на ковре-самолете».

Цель: обучение навыкам расслабления и саморегуляции психического состояния.

Время проведения: 10 минут

Содержание: Участникам группы предлагается расслабиться, закрыть глаза и представлять себе то, о чем говорит ведущий: «Представьте себе, что у вас есть волшебный ковер-самолет. Какого он цвета? Он однотонный или с узорами? Это огромный ковер или маленький коврик? Какой он на ощупь? Мягкий, шелковистый, шершавый? Из какого материала он сделан? Вы садитесь на свой волшебный ковер самолет и поднимаетесь в воздух. Вам хорошо, тепло, безопасно. Ковер ласково поддерживает вас и несет туда, куда вам хочется. Вы поднимаетесь над городом, летите над лесами, полями, реками... Вдруг вы видите замечательное место, очень красивое, уютное и привлекающее вас. Вы опускаете ковер на это место. Что вы там видите? Что вас окружает? Там очень спокойно и безопасно. Побудьте в этом месте столько, сколько вы захотите. Затем вы снова садитесь на ковер-самолет и возвращаетесь обратно, в эту комнату, но ощущение покоя и безопасности найденного вами места остается с вами».

Обсуждение: участники делятся своими ощущениями, возникшими у них во время «полета», описывают, что они чувствовали.

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ №4

Тема: «Преодолеваем страхи»

Цель: преодоление страхов, отработка навыков уверенного поведения.

Ожидаемые результаты: создание спокойной, доверительной атмосферы в группе, тренировка участников группы навыкам расслабления, снятия телесных зажимов.

Материалы и оборудование: фломастеры, бумага, скотч, ножницы

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. Игра «Кенгуру»

Цель: отработать навык взаимодействия с партнером, способствовать сплочению группы.

Время проведения: 10 мин

Содержание: Участники делятся на пары. Один из них - кенгуру стоит, другой - кенгуренок - сначала встает спиной к нему (плотно), а затем приседает. Оба участника берутся за руки. Задача каждой пары именно в таком положении, не разнимая рук, пройти до противоположной стены, до ведущего, обойти помещение по кругу, попрыгать вместе и т. д.

На следующем этапе игры участники могут поменяться ролями, а затем - партнерами.

Обсуждение: участники игры в кругу делятся впечатлениями, ощущениями, возникшими у них при выполнении различных ролей.

II. Основная часть

2. «Прогулка по сказочному лесу»

Цель: снятие мышечных зажимов, преодоление чувства страха выступлений.

Время проведения: 15 мин

Содержание: Ведущий предлагает участникам представить, что они находятся в сказочном лесу, и попревращаться в различных животных (зайца, волка, лису, медведя, змею, жирафа и т.д.). Во время выполнения упражнения особенно важно поддерживать атмосферу психологической безопасности и безоценочности.

Обсуждение: после окончания упражнения участники обмениваются чувствами.

3. Понятие «тревожность»

Цель: осознание личностного смысла понятия «тревожность».

Время проведения: 10 минут

Содержание: Участникам задается вопрос: «Какие ассоциации вызывает у вас это слово?». Все ассоциации записываются на доске. В ходе дальнейшего обсуждения необходимо подвести участников к представлению о том, что тревожность – это личностная черта, проявляющаяся в легкости формирования беспокойства и страхов.

4. «Я - Алла Пугачева»

Цель: преодоление тревоги в процессе выступления, отработка навыка уверенного поведения.

Время проведения: 10 мин

Содержание: Упражнение проводится по кругу. Каждый участник выбирает для себя роль значимого для него и в то же время известного присутствующим человека (Алла Пугачева, президент США, сказочный персонаж, литературный герой и т. д.).

Затем он проводит самопрезентацию (вербально или невербально: произносит какую-либо фразу, показывает жест, характеризующий его героя). Остальные участники пытаются отгадать имя «кумира».

Обсуждение: каждый участник вербализует те чувства, которые возникли у него в ходе презентации.

5. «Скульптура» (известная игра).

Цель: развить умение владеть мышцами лица, рук, ног и т. д., снизить мышечное напряжение.

Время проведения: 15-20 минут

Содержание: Дети разбиваются на пары. Один из них - скульптор, другой - скульптура. По заданию взрослого (или ведущего-ребенка) скульптор лепит из «глины» скульптуру:

-ребенка, который ничего не боится;

-ребенка, который всем доволен;

-ребенка, который выполнил сложное задание и т. д.

Темы для скульптур может предлагать взрослый, а могут выбирать сами дети. Затем дети могут поменяться ролями. Возможен вариант групповой скульптуры

Обсуждение: спросить, что чувствовали дети в роли скульптора, скульптуры, какую фигуру приятно было изображать, какую — нет.

III. Заключительная часть

6. «Щепки на реке»

Цель: создать спокойную, доверительную атмосферу в группе, провести релаксацию

Время проведения: 15 минут

Содержание: участники встают в два длинных ряда, один напротив другого. Это — берега реки. Расстояние между рядами должно быть больше вытянутой реки. По реке сейчас поплывут «щепки». Один из желающих должен «проплыть» по реке. Он сам решит, как будет двигаться: быстро или медленно.

Участники игры - «берега» - помогают руками, прикосновениями, движению щепки, которая сама выбирает путь: она может плыть прямо, может крутиться, может останавливаться и поворачивать назад... Когда «щепка» проплывет весь путь, она становится краешком берега и встает рядом с другими. В это время следующая «щепка» начинает свой путь...

Упражнение можно проводить как с открытыми, так и с закрытыми глазами (по желанию самих «щепок»).

Обсуждение: участники делятся своими ощущениями, возникшими у них во время «плавания», описывают, что они чувствовали, когда к ним прикасались руки, что помогало им обрести спокойствие во время выполнения задания.

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 5

Тема: «Скажем «нет» агрессии»

Цель: отработка навыков саморегуляции, разрядка агрессии.

Ожидаемые результаты: создание спокойной, доверительной атмосферы в группе, тренировка участников группы в умении общаться.

Материалы и оборудование: фломастеры, бумага, скотч, карточки со скороговорками

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. «Поговорим о дне вчерашнем»

Цель: получение обратной связи, создание атмосферы спокойного и откровенного обсуждения, настрой на более серьезное отношение при выполнении следующих упражнений и этюдов.

Время проведения: 5 минут

Содержание: Работу лучше всего организовать в большом круге, а если присутствуют более 15—16 человек в микрогруппах по 7 — 8 человек. В ходе этого упражнения необходимо создать атмосферу неспешного, искреннего обмена мнениями. Высказываются только желающие, остальные внимательно слушают и помогают говорящему улыбкой, кивком головы и другими жестами.

Ведущий: «Для эффективной работы группы нам необходимо обязательно анализировать то, что происходит во время занятий. Дома вы, вероятно, вспоминали прошедшую встречу. Поделитесь со всеми своими впечатлениями о прошедшем занятии. Что помогло в работе над собой? Что так и не получилось? В чем причины? Какие претензии есть к членам группы, ведущему? Все ли понятно? Может быть, есть предложения по их изменению и добавления?»

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

II. Основная часть

2. Мини-лекция «Что такое агрессивность»

Цель: осознание смысла понятия «агрессивность», ее позитивных и негативных сторон

Время проведения: 5-10 мин.

Содержание: Тренер дает определение термина. Агрессия (от латинского «agressio» — нападение, приступ) - это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т. д.)

Обсуждение: Ведущий задает участникам следующие вопросы: «Какие ассоциации рождает это слово?», «Зачем агрессивность нужна человеку?», «А чем она может помешать?»

3. «Шла Саша по шоссе»

Цель: снять эмоциональное напряжение в группе

Время проведения: 15 минут.

Содержание: упражнение проводится в два этапа.

1 этап. Каждый из участников получает карточку с какой-либо скороговоркой и вспоминает какую-либо ситуацию, в которой чувствовал себя раздраженным. Имитируя данную ситуацию, участники, насунив брови и сжав кулаки, ходят по комнате в свободном направлении и бормочут себе под нос скороговорку (в удобном для них темпе) — ворчат. Время от времени они останавливаются друг перед другом и, потупив глаза, монотонно, тихим голосом, произносят скороговорку, стараясь интонацией и тембром голоса передать свое неудовольствие, раздражение: «Шла Саша по шоссе...». После этого все продолжают бродить по комнате и «ворчать» себе «под нос». По сигналу тренера первый этап игры заканчивается.

2 этап. Участники с серьезными лицами молча ходят по комнате. Время от времени они останавливаются друг перед другом и сердито грозным голосом, трижды выкрикивают текст своей скороговорки. После этого продолжают молча ходить по комнате, до следующей встречи.

Обсуждение: участники отвечают на вопросы тренера: «Что они чувствовали после проведения 1 и 2 этапов игры?». «В каком случае удалось в большей степени освободиться от своих отрицательных эмоций?». «Как участники поступают в реальной ситуации, если кто-либо из близких постоянно ворчит или кричит на них?». «Могли бы они посоветовать близким выразить гнев в другой форме?».

Данная игра, как правило, вызывает оживление в группе, снимает излишнее эмоциональное напряжение. Многие участники, не выдерживая инструкции «говорить грозным голосом», начинают улыбаться и смеяться.

4. «Обзывалки»

Цель: познакомить подростков с игровыми приемами, способствующими разрядке гнева и преодолению страха в приемлемой форме при помощи вербальных средств.

Время проведения: 15 минут.

Содержание: участники игры передают по кругу мяч, при этом называют друг друга разными необходимыми словами. Это могут быть названия деревьев, фруктов, грибов, рыб, цветов... Каждое обращение обязательно должно начинаться со слов «А ты...». Например: «А ты-морковка!». В заключительном круге играющие обязательно говорят своему соседу что-нибудь приятное, например: «А ты - моя радость!...».

Примечание: игра будет полезна, если проводить ее в быстром темпе. Перед началом следует предупредить, что это только игра и обижаться друг на друга не надо.

5. «Эффективное взаимодействие»

Цель: научить подростка выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами.

Время проведения: 15 минут

Содержание:

1 этап Вербальный вариант.

Группа работает парами. Один из участников каждой пары держит в руках какой-либо значимый для него предмет (книгу, часы, тетрадь с записями и т. д.). Задача второго участника состоит в том, чтобы уговорить партнера отдать ему этот предмет. Первый участник может отдать предмет только тогда, когда захочет. Затем участники меняются ролями.

2 этап Невербальный вариант.

Упражнение выполняется аналогично вербальному варианту, но с использованием только невербальных средств общения.

Обсуждение упражнения целесообразно проводить после проведения обоих этапов. В ходе обсуждения участники по кругу делятся своими впечатлениями и отвечают на вопросы: «Когда было легче просить предмет?», «Какие слова или действия партнера побудили вас отдать его?»... Некоторые участники осознают, что не умеют отказывать другим и при этом часто попадают в неприятные ситуации.

Далее все участники обсуждают возможности использования данного упражнения в повседневной практике.

III. Заключительная часть

7. «Медитация»

Цель: разрядка агрессивных эмоций

Время проведения: 10 мин

Содержание: ребята расслабляются, закрывают глаза и представляют себя на небольшой выставке, где находятся портреты людей, вызывающих у них раздражение, обиду, гнев. Они «ходят» по этой выставке, рассматривают портреты. Затем выбирают один из этих портретов, представляют этого человека. Им предлагается представить, что они говорят этому человеку и делают с ним все, к чему побуждают их чувства, не сдерживаясь.

Обсуждение: участники делятся своими ощущениями, возникшими у них во время «похода на выставку», описывают, что они чувствовали во время выполнения задания.

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 6

Тема: «Полюбить себя»

Цель: развитие уверенности в себе; закрепление благоприятного отношения к себе.

Ожидаемые результаты: повышение самооценки.

Материалы и оборудование: повязки на глаза, бумага, магнитофон

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. «Молекулы»

Цель: создание благоприятной для дальнейшей работы атмосферы.

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Подросткам предлагается представить себя атомами: согнуть руки в локтях и прижать кисти к плечам. Психолог говорит: «Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно будет определяться тем, какое число будет названо. Сейчас начните быстро двигаться по этой комнате, и я время от времени буду говорить какое-то число, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы, по три атома в каждой. Молекула должна выглядеть так: атомы стоят лицом друг к другу, соприкасаясь друг другом предплечьями».

II. Основная часть

2. «Бип!»

Цель: развитие навыков эффективного общения.

Время проведения: 15 минут

Содержание: Вся группа, за исключением водящего, сидит кругом (на стульях или в креслах).

Водящий с завязанными глазами ходит внутри круга, периодически садясь к участникам на колени. Его задача — угадать, к кому он сел. Ощупывать не разрешается, садиться надо спиной к сидящему, так, как будто садишься на стул.

Сидящий должен сказать «Бип!», желательно «не своим голосом», чтобы его не узнали. Если водящий угадал, на чьих коленях он сидит, то этот член группы начинает водить, а предыдущий садится на его место.

3. Не могу полюбить себя

Цель: определение своих лучших качеств, использование их в качестве ресурса в преодолении трудных ситуаций.

Время проведения: 20 минут

Содержание: Ведущие: «В течение ближайших 15 минут вы должны составить как можно более подробный список причин, по которым вы не можете полюбить себя. Если вам не хватит отведенного времени, можете писать дальше, но ни в коем случае не меньше. Написали?»

Теперь вычеркните все то, что относится к общим правилам, принципам типа: «Любить себя нескромно», «Человек должен любить других, а не себя». Мы уже выясняли, что подобные высказывания — лишь ширма, за которой неудачник прячется от реальных причин своих неудач. Поэтому пусть в списке останется лишь то, что связано лично с вами.

Теперь перед вами список ваших недостатков. Этот список, короткий или длинный, список того, что портит вам жизнь.

Прежде всего подумайте: если бы эти недостатки принадлежали не вам, а какому-нибудь другому человеку, которого вы очень любите, какие из них вы простили бы ему или, может быть, посчитали даже достоинствами? Вычеркните эти черты, они не могли помешать вам полюбить другого человека и, следовательно, не могут помешать полюбить себя.

Отметьте те черты, те недостатки, которые вы могли бы помочь ему преодолеть.

Почему бы вам не сделать то же самое для себя?

Почему не помочь самому себе?

Выпишите их в отдельный список, а из этого вычеркните. Ну что, много ли осталось?

Давайте поступим с ними таким образом: скажем себе, что они у нас есть, надо научиться жить с ними и думать, как с ними справиться. Мы же не откажемся от любимого человека, если узнаем, что некоторые его привычки нас, мягко говоря, не устраивают.

4. Я в лучах солнца

Цель: развитие навыков уверенного поведения и уверенности в себе, обретение внутреннего спокойствия.

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Участникам предлагается на отдельном листе нарисовать солнце так, как его рисуют дети: с кружком посередине и множеством лучиков. В кружке надо написать свое имя или нарисовать свой портрет. Около каждого луча написать что-нибудь хорошее о себе. Задача — написать о себе как можно лучше.

Ведущий: «Носите этот листочек всюду с собой. Добавляйте лучи. А если вам станет особенно мерзко на душе и покажется, что вы ни на что не годитесь, достаньте это солнце, посмотрите на него и вспомните, почему вы написали о том или другом своем качестве. Приводите как можно более конкретные примеры, выражающие это качество. Еще лучше записать это в дневник или на магнитофон.

Одно предупреждение все же необходимо. Любить себя - это не значит все время гладить себя по головке и все прощать. Любить себя - это значит понимать свои слабости и недостатки и даже отвратительные черты, для того чтобы иметь силы и возможности их

преодолевать, становиться лучше, сильнее, независимее. А значит, быть готовым к тем трудностям, которые обязательно выпадут на вашу долю.

6. «Гимн себе»

Цель: развитие навыков уверенного поведения

Время проведения: 15 минут

Содержание: Ведущий: «Я — это Я. Во всем мире нет никого в точности такого же, как Я.

Есть люди, чем-то похожие на меня, но нет никого в точности такого же, как Я.

Поэтому все, что исходит от меня, — это подлинно мое, потому что именно Я выбрал(а) это.

Мне принадлежит все, что есть во мне: мое тело, включая все, что оно делает; мое сознание, включая все мои мысли и планы; мои глаза, включая все образы, которые они могут увидеть; мои чувства, какими бы они ни были, — тревога, удовольствие, напряжение, любовь, раздражение, радость; мой рот и все слова, которые он может произносить, — вежливые, ласковые или грубые, правильные или неправильные; мой голос, громкий или тихий; все мои действия, обращенные к другим людям или ко мне самому(самой).

Мне принадлежат все мои фантазии, мои мечты, все мои надежды и мои страхи.

Мне принадлежат все мои победы и успехи. Все мои поражения и ошибки.

Все это принадлежит мне. И поэтому Я могу очень близко познакомиться с собой.

Я могу полюбить себя и подружиться с собой. И Я могу сделать так, чтобы все во мне содействовало моим интересам.

Я знаю, что кое-что во мне озадачивает меня, и есть во мне что-то такое, чего Я не знаю. Но поскольку Я дружу с собой и люблю себя,

Я могу осторожно и терпеливо открывать в себе источники того, что озадачивает меня, и узнавать все больше и больше разных вещей о себе самом(самой).

Все, что Я вижу и ощущаю, все, что Я говорю и что Я делаю, что Я думаю и чувствую в данный момент, — это мое. И это в точности позволяет мне узнать, где Я и кто Я в данный момент.

Когда Я вглядываюсь в свое прошлое, смотрю на то, что Я видел(а) и ощущал(а), что Я говорил(а) и что Я делал(а), как Я думал(а) и как Я чувствовал(а), Я вижу, что не вполне меня устраивает.

Я могу отказаться от того, что кажется неподходящим, и сохранить то, что кажется очень нужным, и открыть что-то новое в себе самом (самой).

Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. У меня есть все, чтобы быть близким(ой) с другими людьми, чтобы быть продуктивным(ой), вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня.

Я принадлежу себе и поэтому я могу строить себя.

Я — это Я, и Я — это замечательно.

III. Заключительная часть

7. «Формула любви к себе»

Цель: достижение состояния эмоциональной разрядки.

Время проведения: 5 минут

Содержание: Ведущий: «Вспомните известный мультфильм про маленького серенького ослика, которому надоело быть осликом. И он стал вначале бабочкой, потом, если не ошибаюсь, птичкой, потом кем-то еще... Пока наконец не понял, что для него самого и для всех других будет лучше, если он останется маленьким сереньким осликом.

Поэтому, прошу вас, не забывайте каждый день подходить к зеркалу, смотреть себе в глаза, улыбаться и говорить: «Я люблю тебя (и назовите свое имя) и принимаю тебя таким, какой ты есть, со всеми достоинствами и недостатками. Я не буду бороться с тобой, и мне совершенно незачем побеждать тебя. Но моя любовь даст мне возможность развиваться и совершенствоваться, самому радоваться жизни и приносить радость в жизнь других».

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 7

Тема: «Понять себя»

Цель: активизация процесса самопознания; повышение самопонимания на основе своих положительных качеств.

Ожидаемые результаты: повышение самооценки.

Материалы и оборудование: фломастеры, бумага, скотч, ножницы

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. «Приветственная фраза»

Цель: сплочение группы, актуализация позитивного опыта участников.

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Дети садятся в круг, затем один из них просит другого передать третьему какую-либо приветственную фразу. Второй участник передает третьему эту фразу, третий просит второго передать первому несколько слов благодарности, а сам тем временем просит четвертого участника передать пятому свое приветствие. Четвертый передает пятому приветствие, посланное третьим участником, тот посылает обратно благодарность и т. д. Слова приветия и благодарности должны быть краткими: одна-две фразы, не более.

Приблизительный вариант: «Доброе утро! Вы прекрасно выглядите!»

Обратное послание: «Спасибо. Вы очень любезны».

II. Основная часть

2. «Автопилот»

Цель: поможет лучше разобраться в себе и настроиться на радостную и продуктивную жизнь в дальнейшем.

Время проведения: 15 минут.

Содержание: Участники должны записать не менее десяти фраз-установок типа: «Я умный!», «Я сильный!», «Я обаятельная!», «Я красивая!» и т. п.

Естественно, эти установки должны относиться непосредственно к вам, отражать ваши жизненные цели и стремление стать именно таким.

Необходимо отнестись к этому заданию серьезно, так как жизнь человека во многом определяется именно тем, что он о себе думает, что он чаще всего себе говорит. Ни в коем случае нельзя чтобы участники писали фразы, подчеркивающие их слабости и недостатки,

это должна быть оптимистическая программа будущего, своеобразный автопилот, который поможет вам в любых жизненных ситуациях.

3. «Комплименты»

Цель: расширить знания участников о самих себе, повысить уверенность в себе.

Время проведения: 20 минут.

Содержание: Каждому участнику группа рассказывает о том, что в нем нравится. Упражнение эффективно только в том случае, если комплимент говорят искренне, а слушающий их молча принимает, не пытаясь противоречить или благодарить.

4. «Что мне нравится, что я люблю в самом себе?»

Цель: принятие себя.

Время проведения: 15 минут.

Содержание: Участники по очереди отвечают на вопрос «Что мне нравится, что я люблю в самом себе?», а также на вопрос: «Какие качества помогают мне в учебе?». Важно следить за тем, чтобы участники говорили уверенным и радостным тоном, не преуменьшая свои достоинства, а преувеличивая их (например, не «иногда я бываю умной», а «я невероятно умная»). Группа должна поддерживать каждого участника, принимая его и радуясь вместе с ним.

5. «Что я люблю делать?»

Цель: принятие себя.

Время проведения: 5-10 минут.

Содержание: Участники по очереди отвечают на вопрос, вынесенный в название упражнения.

III. Заключительная часть

6. «Я ценю себя»

Цель: осознание внутренних ресурсов, повышение уверенности в себе, снижение тревожности.

Время проведения: 10 минут

Содержание: Сядьте поудобнее на стуле так, чтобы ноги стояли на полу. Слегка прикройте глаза и просто следите за дыханием. Теперь направьте свой мысленный взор вовнутрь и скажите себе, что вы себя любите.

Это может звучать примерно так: «Я высоко ценю себя». Это придаст вам силы и укрепит дух. Выполняя это упражнение, периодически следите за своим дыханием.

Теперь сосредоточьтесь еще сильнее и определите то место, где хранится сокровище, носящее ваше имя. Приближаясь к этому священному месту, подумайте о своих возможностях: способности видеть, слышать, осязать, ощущать вкус и запах, чувствовать, думать, двигаться и делать выбор. Как следует подумайте о каждой из этих возможностей, вспомните, как часто вы пользовались ими, как пользуетесь сейчас, как нужны они будут в дальнейшем.

Теперь вспомните, что это все — вы, что это вы можете увидеть новые картины, услышать новые звуки и т. д. Постарайтесь осознать, что благодаря этим возможностям вы никогда не будете беспомощными.

А теперь вспомните, что вы — частица Вселенной; вы получаете энергию из недр земли, благодаря ей вы можете уверенно стоять на ногах, понимать смысл окружающего мира, вас заряжают и другие люди, которые готовы быть с вами и нуждаются в вас.

Помните, вы свободны, чтобы все видеть и слышать, но выбираете лишь то, что вам нужно. И тогда отчетливо скажите «да» тому, что необходимо, и «нет» всему ненужному и лишнему. Вы будете нести добро и себе, и другим вместо зла и бессмысленной борьбы. А теперь снова сосредоточьтесь на своем дыхании.
Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 8

«Конфликт»

Цель: знакомство с понятием «конфликт», видами конфликтов и способами их разрешения; анализ конфликта как причины тревоги.

Ожидаемые результаты: расширение диапазона используемых подростками стратегий в конфликте.

Материалы и оборудование: несколько старых газет, мелок, веревка длиной 8-10 метров

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

1. «Комплимент»

Цель: сплочение группы, создание рабочей атмосферы

Время проведения: 5- 10 минут.

Содержание: Участники становятся в круг и берутся за руки. Один из участников стоит в центре круга и начинает двигаться вдоль круга по часовой стрелке, останавливаясь около каждого участника в тот момент, когда тот скажет ему комплимент. После того как первый пройдет четверых из всех, второй начинает движение вслед за ним и т.д. по очереди.

II. Основная часть

2. Мозговой штурм «Что такое конфликт?»

Цель: актуализация представлений участников о сути конфликтов, как причины тревоги и страха.

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Ребятам предлагается высказаться, как они понимают, что означает понятие «конфликт». После их предположений озвучивается общепринятое понятие: «Конфликт - это противостояние сторон, точек зрения». В конфликтных ситуациях принято выделять оппонентов (противостоящие стороны) и собственно предмет конфликта (из-за чего стороны пришли к разногласию). Противостоящими сторонами могут выступать различные по составу и численности группы людей, целые народы, государства. Предметом конфликта может стать любая материальная вещь, точка зрения, приверженность к религии, национальность и т. д.

По окончании краткой информационной справки подростков просят вспомнить конфликтные ситуации, в которых они участвовали или которые они наблюдали, чем заканчивались эти противостояния?

3. «Веревка»

Цель: воссоздание ситуации, вызывающей тревогу в условиях группы.

Время проведения: 20 минут.

Содержание: По желанию выходят два добровольца. Ведущий дает им вводную ситуацию: два одноклассника повздорили из-за того, что один из них воспользовался мобильным телефоном другого с его разрешения, но «проговорил» много денег и не хочет оплачивать свои переговоры. Первый стоит на том, что он это сделал с разрешения другого, и они не устанавливали время разговоров. Второй требует оплаты. Ни одна сторона не идет на примирение, причем на свою сторону пытается перетянуть одноклассников.

Двое оппонентов берутся за разные концы веревки и начинают тянуть в стороны, доказывая свою правоту и прося помощи у других участников группы, Ребята, поддерживающие ту или иную сторону, также берутся за концы веревки и тянут в сторону поддерживаемой ими точки зрения. В конце концов, в «конфликт» вовлекается вся группа.

Ведущие отводят в сторону главных оппонентов, а остальные продолжают тянуть веревку, стремясь отстоять свое мнение.

Спустя некоторое время ведущий останавливает ребят и переходит к обсуждению.

Информационная часть

«Виды конфликтов и способы их разрешения»

Цель: знакомство с видами конфликтов и способами их разрешения.

Время проведения: 15 минут.

Содержание: *Ведущий:* «В ходе предшествовавшей игры вы наглядно продемонстрировали, каким образом разворачивается конфликт. В противоборство была вовлечена вся группа. В конце два «зачинщика» отошли в сторону, а остальные продолжали спорить. Хорошо, что это была игра и члены группы не рассорились. Но в жизни бывает совсем по-другому. Из-за того, что два человека не смогли разрешить свой спор, весь класс мог разбиться на два враждующих лагеря. Этот конфликт был деструктивным. Действительно, конфликты могут быть конструктивными и деструктивными. В конструктивных конфликтах возникают новые связи, взаимодействия, в деструктивных-напротив, отношения разрушаются.

Конфликтные ситуации вызывают у людей определенные негативные чувства. Для того чтобы конфликты не приносили негативных последствий, их нужно уметь разрешать».

Далее рассказывается о способах разрешения конфликта, а подростки иллюстрируют их примерами из своей жизни:

Уход: уклонение от конфликта, стремление выйти из конфликтной ситуации, не разрешая ее. Испытываемые при этом чувства: затаенный гнев, депрессия. Обидчика игнорируют, отпускают ехидные замечания за спиной, отказываются от дальнейших отношений.

Приспособление: изменение своей позиции, сглаживание противоречий, отказ от своих интересов. При этом человек подавляет свои негативные эмоции, делает вид, что все в порядке, что ничего не произошло, ругает себя за свою раздражительность, вынашивает план мести.

Конкуренция (силовое решение, борьба): соперничество, открытая борьба за свои интересы, отстаивание своей позиции, стремление доказать, что другой не прав, попытки перекричать его, применить физическое насилие, требование беспрекословного подчинения, попытки перехитрить, призвать на помощь союзников, шантаж разрывом отношений.

Компромисс: урегулирование разногласий через взаимные уступки. Поддерживаются дружеские отношения, предмет спора делится поровну.

Сотрудничество (поиск нового решения): в выходе из конфликта все стороны удовлетворяются полностью через нахождение замен предмета спора на равнозначные или на более ценные.

III. Заключительная часть

7. «Бумажные мячики»

Цель: достижение состояния эмоциональной разрядки.

Время проведения: 5 минут.

Содержание: На полу проводится «граница». Группа делится на две команды, из газет сминаются «мячики». По команде ведущего команды перебрасывают на противоположную сторону «мячики». Задача: перебросить их как можно больше, чтобы почти все «мячики» оказались на территории «противника».

Замечания для ведущих: Поиграйте вместе с ребятами.

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 9

«Эффективные приемы общения»

Цель: Обучение на практике способам разрешения конфликтных ситуаций в межличностных отношениях.

Ожидаемые результаты: расширение диапазона используемых подростками стратегий в конфликте.

Материалы и оборудование: большие листы бумаги, эластичные бинты, повязки на глаза, фломастеры, воздушные шары по количеству участников, магнитофон, аудиокассета с записью медиативной и веселой музыки.

I. Вступление

Время проведения: 5 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

8. «Испорченный телефон»

Цель: сплочение группы, создание рабочей атмосферы

Время проведения: 5- 10 минут.

Содержание: Участники встают в цепочку. Психолог встает в конце цепочки. Таким образом, все дети повернуты к нему спиной. Хлопком по плечу он предлагает повернуться к нему лицом стоящему впереди подростку. Затем он жестами показывает какой-либо предмет (спичечный коробок, пистолет, волейбольный мяч и т.д.). Первый участник поворачивается лицом ко второму и также хлопком по плечу просит его повернуться и показывает предмет, второй передает третьему, третий – четвертому и т.д. Последний участник показывает предмет.

II. Основная часть

9. «Толкалки»

Цель: развитие навыков анализа конфликтных ситуаций.

Время проведения: 15- 20 минут.

Содержание Ведущий: «В другом варианте разрешения конфликтов (силовом решении, борьбе) конфликт может привести к разрыву отношений. У людей, являющихся непосредственными участниками конфликта, и тех, кто за ним наблюдает и вовлекается в него, возникает масса негативных чувств: злоба, ненависть, гнев, физическое насилие, унижение. В этой борьбе люди часто не рассчитывают свои силы, переходят дозволенные границы. Между тем даже открытым в соперничестве не следует унижать соперника».

Группа разбивается на пары. Партнеры встают на расстоянии вытянутой руки друг от друга, руки подняты на высоту плеч и опираются на ладони соперника. По сигналу ведущего пары начинают толкать друг друга ладонями, стараясь сдвинуть с места «соперника».

Обсуждение: Какие чувства вы испытывали в отношении партнера? Старались ли вы его уберечь от травм? Хотелось ли вам выиграть любыми путями? Нужно ли в настоящих конфликтах «беречь» соперника, или для выигрыша можно применять любые способы? Если бы это была не игровая ситуация, как бы вы действовали? Случалось ли вам наблюдать, как конфликтные ситуации начинались с безобидных игр? Что происходило? Почему ребята так себя вели?

Замечания для ведущих: Нужно предупредить ребят, чтобы они были предельно внимательны и не травмировали друг друга. Упражнение можно модифицировать, можно толкаться скрещенными руками, спинами.

10. «Головомяч»

Цель: развитие навыков сотрудничества в разрешении конфликтных ситуаций.

Время проведения: 15- 20 минут.

Содержание: Ведущий: «В случаях урегулирования разногласий стороны приходят к общему решению через договор, нахождение общего решения, в этом способе разрешения конфликтов дружеские отношения сохраняются и переходят на более качественный уровень, люди уважают друг друга». Группа распределяется на пары. На пол между ребятами кладется надутый воздушный шарик. Задача: поднять его с пола без помощи рук. После того как все шары подняты, ребятам предлагается зажать по одному шарик между лбами и по одному между животами. Задача: перенести шарики в противоположный угол комнаты без помощи рук.

Обсуждение: Как пары пришли к решению трудного вопроса? Сразу ли удалось выполнить задачу или пришлось преодолеть трудности? Какие? План решения задачи обговаривался заранее или он возник в процессе? Случалось, ли вам в жизни встречаться с ситуациями, когда приходилось договариваться с соперником?

11. Групповая дискуссия

«Чему мы научились при разрешении конфликтов»

Цель: осознание проблемы тревоги.

Время проведения: 15-20 минут

Содержание: Разбирается настоящая конфликтная ситуация, в которой ребята принимали участие. Анализируются причины ее возникновения, способ разрешения, итог конфликта? Как могла бы эта ситуация разрешиться с учетом полученных навыков?

Ведущему необходимо принять активное участие в дискуссии, можно привести свои примеры конфликтных ситуаций.

III. Заключительная часть

12. «Веселая гусеница»

Цель: достижение состояния эмоциональной разрядки.

Время проведения: 10-15 минут

Содержание: Упражнение проводится под веселую музыку. Участники выстраиваются в шеренгу друг за другом. Между спиной стоящего впереди и грудью следующего за ним подростка зажат воздушный шарик. Гусеница начинает двигаться все быстрее и быстрее, извиваясь и делая повороты, а задача ребят, чтобы ни один шарик не упал и не лопнул. Условие: реками не помогать!

Замечания для ведущих: Примите участие в игре, это очень весело и помогает сбросить негативные эмоции.

Получение обратной связи через вопросы: «Какое настроение у участников?», «Менялось ли оно в ходе упражнений?», «Что понравилось в занятии?», «Что не понравилось?».

Оглашение тематики следующего занятия.

Ритуал прощания.

III ЭТАП ЗАНЯТИЕ № 10

«Будьте собой, но в лучшем виде»

Цель: обучение тому, как находить в себе скрытые особенности личности и использовать приемы для изменения в лучшую сторону; развитие способности понимания своего состояния и состояния других людей.

Ожидаемые результаты: повышение уверенности в себе.

Материалы и оборудование: фломастеры, бумага, скотч, стикеры

I. Вступление

Время проведения: 5- 10 минут

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после предыдущего занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

II. Основная часть

1. «Восковая палочка»

Цель: сплочение группы, создание рабочей атмосферы

Время проведения: 10 минут

Содержание: Группа стоит в кругу близко друг к другу, выставив ладони на уровне груди внутрь круга. Руки согнуты в локтях. Участник в центре круга — «восковая палочка». Его ноги «прибиты» к полу, а костей у него нет. «Палочка», закрыв глаза, качается, группа мягко перетасовывает ее от одного члена группы к другому.

Это упражнение может быть использовано как тест на групповую сплоченность, индивидуальную агрессивность, тревожность и напряженность.

2. Художественный фильм

Цель: развитие процесса самораскрытия

Время проведения: 15-20 минут

Содержание: Ведущий: «Станьте режиссером своей жизни, вместо того чтобы быть актером. Поставим фильм — каждый про свою будущую жизнь.

Вот как предлагает это сделать московский психолог Н. Н. Толстых: «Представьте себе всю вашу будущую жизнь как художественный фильм, в котором вы играете главную роль. Вы сами - и сценарист, и постановщик, и директор картины. Вам решать, о чем этот фильм, вам

выбирать, какие в нем будут действовать персонажи, где будут происходить события». А дальше - *внимание!* *Очень важный момент* - надо нарисовать на бумаге свой портрет - портрет героя будущего фильма, но не обычный автопортрет, а портрет того, кем бы вы хотели стать. При этом не важно, будет ли этот рисунок выполнен в реалистической, абстрактной или в какой угодно другой манере. Важно, чтобы он отражал вас таким, каким вы хотели бы видеть себя в будущем.

Отдохните немного и посмотрите на него. Скажите себе: «Это я. Такой, каким я сделал себя сам. Нравлюсь ли я себе таким?» Если нет или не совсем, все еще можно исправить. Внесите необходимые изменения, уберите ненужное, добавьте детали. Сделайте все, чтобы вы были довольны. Не торопитесь.

Обсуждение: Участникам предлагается ответить на вопрос: Теперь вы нравитесь себе? Тогда опишите словами то, что вы в него вложили. Подчеркнуть положительные черты, как ресурсы в снижении тревожности.

3. «Царская семья»

Цель: повысить уверенность в себе, снизить тревожность у участников группы.

Время проведения: 15 мин

Содержание: Участники делятся на 4 подгруппы, каждая из которых получает карточку с заданием «изобразить семейный портрет».

1-я подгруппа представляет царскую семью; *2-я подгруппа* — семью всемирно известного ученого; *3-я подгруппа* — семью «новых русских»; *4-я подгруппа* — семью кинозвезды. Подгруппы по очереди представляют «семейную фотографию». Остальные участники пытаются отгадать, кто «изображен» на «фото».

Обсуждение: участники отвечают в кругу на вопрос «Что вы чувствовали во время выполнения упражнения?»

4. «Самый-самый»

Цель: определение своих лучших качеств, использование их в качестве ресурса в снижении тревожности и повышении уверенности в себе.

Время проведения: 10 минут

Содержание: Участникам предлагается рассказать о своих достоинствах и подтвердить их фактами.

После проведения упражнения происходит обсуждение эмоционального состояния участников.

III. Заключительная часть

5. «Я ценю себя»

Цель: осознание внутренних ресурсов, повышение уверенности в себе, снижение тревожности.

Время проведения: 10 минут

Содержание: Сядьте поудобнее на стуле так, чтобы ноги стояли на полу. Слегка прикройте глаза и просто следите за дыханием. Теперь направьте свой мысленный взор вовнутрь и скажите себе, что вы себя любите.

Это может звучать примерно так: «Я высоко ценю себя». Это придаст вам силы и укрепит дух. Выполняя это упражнение, периодически следите за своим дыханием.

Теперь сосредоточьтесь еще сильнее и определите то место, где хранится сокровище, носящее ваше имя. Приближаясь к этому священному месту, подумайте о своих возможностях: способности видеть, слышать, осязать, ощущать вкус и запах, чувствовать,

думать, двигаться и делать выбор. Как следует подумайте о каждой из этих возможностей, вспомните, как часто вы пользовались ими, как пользуетесь сейчас, как нужны они будут в дальнейшем.

Теперь вспомните, что это все — вы, что это вы можете увидеть новые картины, услышать новые звуки и т. д. Постарайтесь осознать, что благодаря этим возможностям вы никогда не будете беспомощными.

А теперь вспомните, что вы — частица Вселенной; вы получаете энергию из недр земли, благодаря ей вы можете уверенно стоять на ногах, понимать смысл окружающего мира, вас заряжают и другие люди, которые готовы быть с вами и нуждаются в вас.

Помните, вы свободны, чтобы все видеть и слышать, но выбираете лишь то, что вам нужно. И тогда отчетливо скажите «да» тому, что необходимо, и «нет» всему ненужному и лишнему. Вы будете нести добро и себе, и другим вместо зла и бессмысленной борьбы.

А теперь снова сосредоточьтесь на своем дыхании.

Ритуал прощания.

ЗАНЯТИЕ № 11

«Прощай...»

Цель: закрепление представлений участников о своей уникальности, обогащение сознания позитивными, эмоционально окрашенными образами личности; закрепление дружеских отношений между членами группы.

Материалы и оборудование: фломастеры, бумага, скотч, ножницы, листы ватмана

I. Вступление

Время проведения: 10 мин.

Приветствие участников.

Получение обратной связи по итогам прошлого занятия: что для участников было особенно важным или интересным; предложите задать вопросы, которые у них возникли после первого занятия.

Сообщение о цели и содержании данного занятия.

II. Основная часть

1. «Новогодняя елка»

Цель: создание рабочей атмосферы, позитивного настроения.

Время проведения: 10 минут

Содержание: Все участники группы должны выстроить из самой группы «Новогоднюю ёлку»: кто-то будет стволом, кто-то ветками, кто-то игрушками и т.д. Главное, чтобы все члены группы участвовали в постройке, и чтобы каждый был удовлетворен своим местом. После того как елка будет построена, ведущий на некоторое время «замораживает» картинку. В этот момент можно сфотографировать группу.

Обсуждение: Участники должны ответить на вопросы: «Какие чувства испытывали при выполнении упражнения?», «Все ли участники были довольны доставшимися ролями?», «Какие роли было сложно играть? Почему?».

2. «Пожелания»

Цель: создание позитивного настроения.

Время проведения: 15 минут

Содержание: Каждый участник берет по альбомному листу бумаги, пишет на нем свое имя. Затем передает этот лист своему соседу, который пишет свое пожелание и передает лист дальше. Побывав у каждого участника, лист возвращается к владельцу.

Обсуждение: Участникам предлагается ответить на вопросы: «Какие пожелания Вам больше всего понравились?», «Какие чувства испытывали?»

3. «Мое будущее»

Цель: создание позитивного настроения на будущее

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Участникам предлагается закончить предложения:

- Мое будущее видится мне...
- Я жду ...
- Я хочу ...
- Я думаю ...
- Мне хочется достичь успеха в ...
- Для этого мне необходимо ...
- Главная сложность, с которой я столкнусь ...
- Преодолеть препятствия мне поможет ...

4. Групповая дискуссия

Время проведения: 15 минут

Содержание: участники в кругу обсуждают свои представления о будущем.

5. «Коллаж»

Цель: закрепление позитивных навыков, полученных во время тренинга

Время проведения: 10 минут.

Содержание: подросткам предлагается вспомнить и на листе ватмана изобразить наиболее интересные и яркие события в группе.

Обсуждение: Участники отвечают на вопросы: «Что понравилось?», «Чему вы научились в ходе тренинга?», «Какие из приобретенных навыков вам кажутся наиболее важными?», «Какие навыки вы будете использовать?»

6. «Подарки»

Цель: закрепление навыков эффективного общения.

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Каждый подросток придумывает подарок, который хотелось бы подарить человеку, сидящему рядом.

Главное условие заключается в том, что подарок должен как можно лучше подходить данному человеку, доставлять ему радость. Рассказывая о предполагаемом подарке, каждый объясняет, почему именно этот подарок был выбран. Участник, которому «подарили» подарок, высказывает свое мнение: действительно ли он рад этому.

7. Ритуал прощания

Цель: выход из занятий, закрепление навыков эффективного общения

Время проведения: 10 минут.

Содержание: Подросткам предлагается выразить свою благодарность участникам группы: «Я тебе благодарен за...».

Ритуал прощания.

Контрольная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x1, x3

Статистика Фишера=1,295, Значимость=0,261, степ.своб = 25,25

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=1,268, Значимость=0,2082, степ.своб = 50

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=2,739, Значимость=0,01084, степ.своб = 25

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x2, x4

Статистика Фишера=0,9254, Значимость=0,424, степ.своб = 25,25

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,1827, Значимость=0,85, степ.своб = 50

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=0,5698, Значимость=0,5803, степ.своб = 25

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Экспериментальная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x_1, x_3

Статистика Фишера=1,071, Значимость=0,4578, степ.своб = 10,10

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=4,983, Значимость=0,0001855, степ.своб = 20

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=6,708, Значимость=0,0001553, степ.своб = 10

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x_2, x_4

Статистика Фишера=3,167, Значимость=0,04163, степ.своб = 10,10

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,846, Значимость=0,009723, степ.своб = 20

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=2,764, Значимость=0,0192, степ.своб = 10

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Контрольная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x1, x9

Статистика Фишера=1,414, Значимость=0,2114, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,9614, Значимость=0,6566, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=2,206, Значимость=0,03608, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

ПАРАМЕТРИЧЕСКАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ. Файл:

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x2, x10

Статистика Фишера=2,049, Значимость=0,04969, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,1216, Значимость=0,8995, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=0,2375, Значимость=0,8092, степ.своб = 22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x3, x11

Статистика Фишера=1,337, Значимость=0,2505, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,6279, Значимость=0,5402, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=1,775, Значимость=0,08635, степ.своб = 22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x4, x12

Статистика Фишера=2,796, Значимость=0,009905, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=1,761, Значимость=0,08152, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=2,902, Значимость=0,008136, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x5, x13

Статистика Фишера=1,519, Значимость=0,1669, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,4944, Значимость=0,6291, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=1,664, Значимость=0,1068, степ.своб = 22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x6, x14

Статистика Фишера=1,857, Значимость=0,07723, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,5048, Значимость=0,622, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=1,239, Значимость=0,2266, степ.своб = 22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x7, x15

Статистика Фишера=1,94, Значимость=0,06372, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=1,457, Значимость=0,1487, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=3,536, Значимость=0,002163, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x8, x16

Статистика Фишера=2,2, Значимость=0,0353, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,2541, Значимость=0,7961, степ.своб = 44

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=0,6463, Значимость=0,5313, степ.своб = 22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Экспериментальная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x1, x9

Статистика Фишера=1,583, Значимость=0,1446, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=3,999, Значимость=0,00046, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=11,67, Значимость=3,367E-7, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x2, x10

Статистика Фишера=2,389, Значимость=0,02325, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,314, Значимость=0,02395, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=5,721, Значимость=5,278E-5, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x3, x11

Статистика Фишера=1,937, Значимость=0,06417, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,006, Значимость=0,04821, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=6,916, Значимость=1,211E-5, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x4, x12

Статистика Фишера=2,291, Значимость=0,02882, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=3,758, Значимость=0,0007858, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=7,465, Значимость=6,819E-6, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x5, x13

Статистика Фишера=1,332, Значимость=0,2533, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,574, Значимость=0,01293, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=7,091, Значимость=2,048E-5, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x6, x14

Статистика Фишера=2,492, Значимость=0,01862, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=5,367, Значимость=3,122E-5, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=13,65, Значимость=2,381E-7, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x7, x15

Статистика Фишера=3,761, Значимость=0,001783, степ.своб = 22,22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=3,41, Значимость=0,001751, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=5,911, Значимость=4,082E-5, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x8, x16

Статистика Фишера=1,632, Значимость=0,1292, степ.своб = 22,22

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=3,235, Значимость=0,00265, степ.своб = 44

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=9,455, Значимость=3,106E-6, степ.своб = 22

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Контрольная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x_1, x_4

Статистика Фишера=1,187, Значимость=0,3599, степ.своб = 18,18

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,3782, Значимость=0,7088, степ.своб = 36

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=2,395, Значимость=0,02626, степ.своб = 18

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x_2, x_5

Статистика Фишера=1,123, Значимость=0,4043, степ.своб = 18,18

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,4587, Значимость=0,6537, степ.своб = 36

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=1,689, Значимость=0,1051, степ.своб = 18

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x_3, x_6

Статистика Фишера=2,105, Значимость=0,06171, степ.своб = 18,18

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=0,515, Значимость=0,6156, степ.своб = 36

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=1,183, Значимость=0,2513, степ.своб = 18

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными средними>

Экспериментальная группа

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x1, x4

Статистика Фишера=1,269, Значимость=0,2946, степ.своб = 21,21

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,985, Значимость=0,004901, степ.своб = 42

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=15, Значимость=1,055, степ.своб = 21

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x2, x5

Статистика Фишера=1,641, Значимость=0,1322, степ.своб = 21,21

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,301, Значимость=0,02488, степ.своб = 42

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=8,954, Значимость=2,159E-6, степ.своб = 21

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

КРИТЕРИЙ ФИШЕРА И СТЬЮДЕНТА. Файл:

Переменные: x3, x6

Статистика Фишера=1,537, Значимость=0,1663, степ.своб = 21,21

Гипотеза 0: <Нет различий между выборочными дисперсиями>

Статистика Стьюдента=2,754, Значимость=0,008511, степ.своб = 42

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Стьюдент для парных данных=9,063, Значимость=1,989E-6, степ.своб = 21

Гипотеза 1: <Есть различия между выборочными средними>

Методика изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина.

	Уровни мотивации	Сумма баллов
1	низкий уровень	5
2	сниженный уровень	18
3	низкий уровень	7
4	сниженный уровень	21
5	низкий уровень	8
6	низкий уровень	9
7	низкий уровень	12
8	низкий уровень	7
9	низкий уровень	14
10	низкий уровень	6
11	сниженный уровень	15
12	очень высокий	43
13	низкий уровень	9
14	очень высокий	44
15	высокий уровень	33
16	низкий уровень	14
17	низкий уровень	14
18	низкий уровень	6
19	низкий уровень	8
20	сниженный уровень	18
21	сниженный уровень	16
22	сниженный уровень	17
23	низкий уровень	9
24	сниженный уровень	19
25	нормальный (средний) уровень	29
26	низкий уровень	4
27	низкий уровень	7
28	низкий уровень	8
29	низкий уровень	3
30	нормальный (средний) уровень	26
31	высокий уровень	38
32	очень высокий	42
33	очень высокий	47
34	нормальный (средний) уровень	31
35	низкий уровень	5
36	низкий уровень	8
37	низкий уровень	11
38	низкий уровень	13
39	низкий уровень	4
40	очень высокий	41
41	сниженный уровень	24
42	сниженный уровень	16
43	низкий уровень	14
44	сниженный уровень	15
45	низкий уровень	12

46	сниженный уровень	23
47	высокий уровень	34
48	нормальный (средний) уровень	27
49	нормальный (средний) уровень	29
50	нормальный (средний) уровень	32
51	низкий уровень	9
52	низкий уровень	11
53	сниженный уровень	19
54	низкий уровень	14
55	низкий уровень	13
56	сниженный уровень	21
57	нормальный (средний) уровень	26
58	нормальный (средний) уровень	27
59	нормальный (средний) уровень	27
60	нормальный (средний) уровень	30
61	низкий уровень	12
62	низкий уровень	8
63	сниженный уровень	17
64	сниженный уровень	19
65	нормальный (средний) уровень	27
66	нормальный (средний) уровень	31
67	высокий уровень	34
68	нормальный (средний) уровень	25
69	сниженный уровень	20
70	сниженный уровень	17
71	сниженный уровень	16
72	высокий уровень	40
73	нормальный (средний) уровень	25
74	низкий уровень	13
75	сниженный уровень	15

Методика «Изучение мотивационной сферы учащихся» (М.В. Матюхина)

№ п/п	Мотив долга и ответственности	Мотив самоопределения и самосовершенствования	Мотив собственного благополучия	Мотив престижности	Мотив избегания неудач	Мотив содержания учебной деятельности	Мотив отношения к учебной деятельности
1			+			+	
2			+				
3		+					
4		+				+	
5		+	+				
6						+	
7			+				
8		+	+			+	
9				+			
10			+				
11			+				
12		+	+				
13		+	+				+
14			+		+		
15			+			+	
16		+				+	+
17		+		+			
18		+				+	+
19		+		+			
20						+	
21			+				
22		+				+	
23		+			+		
24			+				
25	+						
26		+	+				
27			+				
28		+	+				
29							+
30						+	
31			+				
32		+			+		
33	+	+		+			

34		+					
35			+				
36		+	+				
37			+				
38	+					+	
39			+			+	
40			+				
41			+				
42			+				
43			+				
44		+					
45		+					
46		+					
47					+		
48			+				
49		+	+				
50							+
51						+	
52			+				
53		+			+		
54	+	+		+			
55		+	+				
56		+	+	+		+	+
57							+
58						+	
59		+	+				
60				+		+	
61		+			+		
62		+	+				
63		+					
64					+	+	
65	+						
66	+	+	+				
67		+				+	
68		+	+				
69		+					
70	+						+
71	+	+	+				
72		+	+				
73		+					
74	+			+			
75		+	+			+	+

«Шкала тревожности» (Кондаш)

№	Виды тревожности			Общий уровень
	школьная	самооценочная	межличностная	
1	высокий	средний	средний	Средний
2	средний	низкая	низкая	Низкая
3	Оч. низкий	очень низкий	очень низкий	Оч. Низкий
4	средний	низкая	средний	Средний
5	низкая	очень низкий	очень низкий	Оч. Низкий
6	средний	низкая	средний	Низкая
7	средний	средний	высокий	Средний
8	низкая	средний	средний	Низкая
9	средний	низкая	средний	Средний
10	средний	низкая	высокий	Средний
11	средний	низкая	низкая	Средний
12	высокий	высокий	высокий	Высокий
13	средний	низкая	средний	Низкая
14	Оч. высокий	высокий	высокий	Высокий
15	средний	низкая	низкая	Низкая
16	средний	низкая	средний	Средний
17	средний	средний	средний	Средний
18	низкая	низкая	средний	Низкая
19	средний	низкая	низкая	Низкая
20	средний	средний	средний	Средний
21	высокий	низкая	средний	Средний
22	высокий	средний	высокий	Средний
23	высокий	средний	средний	Средний
24	высокий	средний	средний	Высокий
25	средний	низкая	низкая	Низкая
26	высокий	средний	средний	Средний
27	низкий	низкий	средний	Средний
28	средний	средний	низкий	Средний
29	низкий	низкий	низкий	Низкий
30	средний	средний	средний	Средний
31	низкий	низкий	низкий	Низкий
32	средний	средний	средний	Средний
33	средний	низкий	высокий	Средний
34	средний	средний	низкий	Средний
35	низкий	низкий	низкий	Низкий
36	низкий	высокий	высокий	Средний
37	высокий	средний	низкий	Низкий
38	высокий	высокий	средний	Средний
39	высокий	высокий	средний	Средний
40	высокий	высокий	высокий	Высокий
41	средний	низкий	средний	Средний
42	средний	средний	низкий	Средний

43	средний	низкий	низкий	Низкий
44	высокий	средний	средний	Средний
45	низкий	низкий	низкий	Низкий
46	высокий	средний	средний	Средний
47	средний	низкий	средний	Средний
48	высокий	средний	средний	Средний
49	высокий	средний	высокий	Высокий
50	средний	высокий	высокий	Высокий
51	средний	средний	высокий	Средний
52	средний	низкая	очень низкий	Оч. Низкий
53	средний	средний	низкая	Низкая
54	средний	средний	средний	Средний
55	средний	средний	высокий	Средний
56	средний	средний	средний	Средний
57	средний	средний	средний	Средний
58	средний	средний	средний	Средний
59	низкая	низкая	средний	Низкая
60	низкий	низкий	средний	Низкий
61	низкий	низкий	средний	Низкий
62	средний	средний	низкий	Средний
63	средний	низкий	низкий	Низкий
64	оч. высокий	высокий	высокий	оч. Высокий
65	низкий	низкий	средний	Низкий
66	низкий	низкий	средний	Низкий
67	средний	высокий	высокий	Высокий
68	низкий	средний	низкий	Низкий
69	низкий	средний	средний	Средний
70	низкий	низкий	средний	Низкий
71	средний	высокий	высокий	Высокий
72	средний	средний	средний	Средний
73	средний	средний	низкий	Средний
74	низкий	низкий	низкий	Низкий
75	средний	средний	средний	Средний

Шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч.Д.Спилберг, адаптация Ю.Л.Ханин)

№ п/п	Ситуативная тревожность (балл, уровень)	Личностная тревожность (балл, уровень)
1.	32, средний	37, средний
2.	38, средний	44, средний
3.	30, средний	40, средний
4.	32, средний	39, средний
5.	41, средний	35, средний
6.	30, средний	36, средний
7.	34, средний	29, низкий
8.	36, средний	33, средний
9.	36, средний	30, средний
10.	44, средний	37, средний
11.	38, средний	29, низкий
12.	33, средний	48, средний
13.	42, средний	48, средний
14.	39, средний	32, средний
15.	40, средний	34, средний
16.	28, низкий	21, низкий
17.	39, средний	38, средний
18.	38, средний	40, средний
19.	23, низкий	34, средний
20.	37, средний	29, низкий
21.	42, средний	46, высокий
22.	42, средний	32, средний
23.	53, высокий	44, средний
24.	36, средний	31, средний
25.	32, средний	31, средний
26.	50, высокий	39, средний
27.	44, средний	37, средний
28.	34, средний	42, средний
29.	40, средний	40, средний
30.	32, средний	29, низкий
31.	38, средний	36, средний
32.	47, высокий	50, высокий
33.	45, средний	45, средний
34.	33, средний	31, средний
35.	50, высокий	42, средний
36.	51, высокий	34, средний
37.	31, средний	42, средний
38.	36, средний	44, средний
39.	35, средний	39, средний
40.	41, средний	36, средний
41.	34, средний	40, средний
42.	40, средний	40, средний
43.	38, средний	36, средний
44.	49, высокий	58, высокий

45	36, средний	42, средний
46	32, средний	31, средний
47	50, высокий	39, средний
48	44, средний	37, средний
49	34, средний	42, средний
50	40, средний	40, средний
51	32, средний	29, низкий
52	38, средний	36, средний
53	47, высокий	50, высокий
54	45, средний	45, средний
55	33, средний	31, средний
56	50, высокий	42, средний
57	51, высокий	34, средний
58	31, средний	42, средний
59	36, средний	44, средний
60	40, средний	34, средний
61	28, низкий	21, низкий
62	39, средний	38, средний
63	38, средний	40, средний
64	23, низкий	34, средний
65	37, средний	29, низкий
66	42, средний	46, высокий
67	42, средний	32, средний
68	53, высокий	44, средний
69	32, средний	31, средний
70	50, высокий	39, средний
71	44, средний	37, средний
72	34, средний	42, средний
73	40, средний	40, средний
74	32, средний	29, низкий
75	38, средний	36, средний

Методика изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина.М
(после воздействия)

	Уровни мотивации	Сумма баллов
1	низкий уровень	10
2	сниженный уровень	18
3	низкий уровень	14
4	сниженный уровень	21
5	нормальный (средний) уровень	26
6	нормальный (средний) уровень	27
7	нормальный (средний) уровень	27
8	нормальный (средний) уровень	30
9	низкий уровень	14
10	низкий уровень	6
11	сниженный уровень	15
12	очень высокий	43
13	низкий уровень	9
14	очень высокий	44
15	высокий уровень	33
16	нормальный (средний) уровень	27
17	нормальный (средний) уровень	30
18	низкий уровень	6
19	низкий уровень	8
20	сниженный уровень	18
21	сниженный уровень	16
22	низкий уровень	12
23	сниженный уровень	23
24	высокий уровень	34
25	нормальный (средний) уровень	30
26	низкий уровень	4
27	низкий уровень	7
28	низкий уровень	8
29	низкий уровень	3
30	нормальный (средний) уровень	26
31	высокий уровень	38
32	очень высокий	42
33	очень высокий	47
34	нормальный (средний) уровень	31
35	низкий уровень	5
36	низкий уровень	8
37	нормальный (средний) уровень	29
38	нормальный (средний) уровень	32
39	низкий уровень	9
40	очень высокий	41
41	сниженный уровень	24
42	сниженный уровень	16
43	низкий уровень	14
44	сниженный уровень	15

45	низкий уровень	12
46	сниженный уровень	23
47	высокий уровень	34
48	нормальный (средний) уровень	27
49	нормальный (средний) уровень	29
50	нормальный (средний) уровень	32
51	низкий уровень	9
52	низкий уровень	11
53	сниженный уровень	19
54	низкий уровень	14
55	низкий уровень	13
56	сниженный уровень	21
57	высокий уровень	40
58	нормальный (средний) уровень	25
59	низкий уровень	13
60	нормальный (средний) уровень	30
61	низкий уровень	12
62	низкий уровень	8
63	сниженный уровень	17
64	нормальный (средний) уровень	26
65	высокий уровень	38
66	нормальный (средний) уровень	31
67	высокий уровень	34
68	нормальный (средний) уровень	25
69	сниженный уровень	20
70	сниженный уровень	17
71	сниженный уровень	16
72	высокий уровень	40
73	нормальный (средний) уровень	25
74	низкий уровень	13
75	сниженный уровень	15

Методика «Изучение мотивационной сферы учащихся» М.В. Матюхиной (после воздействия)

№ п/п	Мотив долга	Мотив самоопределения	Мотив благополучия	Мотив престижа	Мотив избегания неудач	Мотив содержания учебной деятельности	Мотив отношения к учебной деятельности
1		+	+			+	
2		+	+			+	
3		+	+				+
4							
5		+					
6		+	+			+	
7		+				+	
8							
9		+					
10		+				+	
11		+					
12		+					
13	+	+					
14		+	+				
15		+				+	
16		+	+				
17							
18		+				+	+
19							
20							
21							
22		+					
23		+					
24			+				
25			+				
26		+	+			+	
27			+				
28	+	+				+	
29		+	+				
30					+	+	
31			+				
32							
33		+		+			

34			+				
35						+	
36							
37		+		+			
38			+	+			
39						+	
40							
41			+				
42		+	+				
43							+
44						+	
45			+				
46		+			+		
47	+	+		+			
48		+					
49			+				
50		+	+				
51			+				
52	+					+	
53			+			+	
54			+				
55			+				
56			+				
57			+				
58		+					
59		+					
60		+					
61					+		
62			+				
63		+	+				
64							+
65			+				
66			+				
67			+	+			
68		+					
69						+	
70	+	+					
71						+	
72		+					
73						+	+
74		+					
75		+					

«Шкала тревожности» Кондаша (после воздействия)

№	Виды тревожности			Общий уровень
	школьная	самооценочная	межличностная	
1	средний	Средний	Средний	средний
2	средний	Средний	Низкий	низкий
3	низкий	Низкий	Оч.низкий	Оч.низкий
4	низкий	Низкий	Низкий	низкий
5	низкий	Низкий	Средний	низкий
6	средний	Средний	Средний	средний
7	средний	низкий	Низкий	низкий
8	средний	средний	Средний	средний
9	средний	низкий	Средний	средний
10	средний	низкий	Средний	средний
11	средний	низкий	Средний	средний
12	низкий	средний	Низкий	низкий
13	средний	низкий	Низкий	низкий
14	средний	средний	Средний	средний
15	средний	низкий	Низкий	низкий
16	средний	средний	Средний	средний
17	низкий	средний	Высокий	средний
18	средний	низкий	Средний	низкий
19	средний	средний	Низкий	низкий
20	оч. низкий	оч. низкий	оч. низкий	оч. низкий
21	средний	средний	Низкий	средний
22	средний	средний	Средний	средний
23	средний	низкий	Низкий	низкий
24	средний	низкий	Низкий	низкий
25	средний	низкий	Низкий	низкий
26	средний	высокий	Высокий	средний
27	средний	средний	Средний	средний
28	средний	средний	Средний	средний
29	средний	средний	Средний	средний
30	средний	средний	Средний	средний
31	низкий	средний	Средний	средний
32	низкий	оч. низкий	оч. низкий	оч. низкий
33	средний	средний	Средний	средний
34	средний	средний	Средний	средний
35	средний	средний	Средний	средний
36	низкий	высокий	Высокий	средний
37	высокий	средний	Низкий	низкий
38	высокий	высокий	Средний	средний
39	высокий	высокий	Средний	средний
40	высокий	высокий	Высокий	высокий
41	средний	низкий	Средний	средний
42	средний	средний	Низкий	средний

43	средний	средний	Средний	средний
44	низкий	средний	Низкий	низкий
45	средний	низкий	Низкий	низкий
46	средний	средний	Средний	средний
47	низкий	средний	Низкий	низкий
48	средний	низкий	Низкий	низкий
49	высокий	средний	Высокий	высокий
50	средний	высокий	Высокий	высокий
51	средний	средний	Высокий	средний
52	средний	низкая	очень низкий	Оч. низкий
53	средний	средний	Низкая	низкая
54	средний	средний	Средний	средний
55	средний	средний	Высокий	средний
56	средний	средний	Средний	средний
57	средний	средний	Средний	средний
58	средний	средний	Средний	средний
59	низкая	низкая	Средний	низкая
60	низкий	низкий	Средний	низкий
61	низкий	низкий	Средний	низкий
62	средний	средний	Низкий	средний
63	средний	низкий	Низкий	низкий
64	оч. высокий	высокий	Высокий	оч. высокий
65	низкий	низкий	Средний	низкий
66	низкий	низкий	Средний	низкий
67	средний	высокий	Высокий	высокий
68	низкий	средний	Низкий	низкий
69	низкий	средний	Средний	средний
70	низкий	низкий	Средний	низкий
71	средний	высокий	Высокий	высокий
72	средний	средний	Средний	средний
73	средний	средний	Низкий	средний
74	низкий	низкий	Низкий	низкий
75	средний	средний	Средний	средний

Шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч.Д.Спилберг, Ю.Л.Ханин) (после воздействия)

№ п/п	Ситуативная тревожность (балл, уровень)	Личностная тревожность (балл, уровень)
1.	32, средний	37, средний
2.	38, средний	44, средний
3.	30, средний	40, средний
4.	32, средний	39, средний
5.	41, средний	35, средний
6.	30, средний	36, средний
7.	34, средний	29, низкий
8.	53, высокий	44, средний
9.	32, средний	31, средний
10.	50, высокий	39, средний
11.	44, средний	37, средний
12.	34, средний	42, средний
13.	40, средний	40, средний
14.	32, средний	29, низкий
15.	38, средний	36, средний
16.	34, средний	42, средний
17.	40, средний	40, средний
18.	32, средний	29, низкий
19.	38, средний	36, средний
20.	47, высокий	50, высокий
21.	45, средний	45, средний
22.	33, средний	31, средний
23.	50, высокий	42, средний
24.	51, высокий	34, средний
25.	34, средний	42, средний
26.	40, средний	40, средний
27.	44, средний	37, средний
28.	34, средний	42, средний
29.	40, средний	40, средний
30.	32, средний	29, низкий
31.	38, средний	36, средний
32.	47, высокий	50, высокий
33.	45, средний	45, средний
34.	33, средний	31, средний
35.	50, высокий	42, средний
36.	51, высокий	34, средний
37.	31, средний	42, средний
38.	36, средний	44, средний
39.	35, средний	39, средний
40.	41, средний	36, средний
41.	34, средний	40, средний
42.	40, средний	40, средний
43.	38, средний	36, средний
44.	49, высокий	58, высокий

45	36, средний	42, средний
46	32, средний	31, средний
47	50, высокий	39, средний
48	44, средний	37, средний
49	34, средний	42, средний
50	40, средний	40, средний
51	32, средний	29, низкий
52	38, средний	36, средний
53	47, высокий	50, высокий
54	45, средний	45, средний
55	33, средний	31, средний
56	50, высокий	42, средний
57	51, высокий	34, средний
58	31, средний	42, средний
59	36, средний	44, средний
60	40, средний	34, средний
61	28, низкий	21, низкий
62	39, средний	38, средний
63	38, средний	40, средний
64	23, низкий	34, средний
65	37, средний	29, низкий
66	42, средний	46, высокий
67	42, средний	32, средний
68	53, высокий	44, средний
69	32, средний	31, средний
70	50, высокий	39, средний
71	44, средний	37, средний
72	34, средний	42, средний
73	40, средний	40, средний
74	32, средний	29, низкий
75	38, средний	36, средний