Федеральное агентство по образованию

Куйбышевский филиал государственного образовательного

Учреждения высшего профессионального образования

"Новосибирский государственный педагогический университет"

Факультет математики и информатики.

Кафедра психологии

Борматенкова Г.В.

Тема: "Особенности эмоционально-мотивационной сферы подростков"

Курсовая работа

Студентки 4 курса

Научный руководитель:

г. Куйбышев, 2007 г.

## Содержание

Введение 3

Глава 1. Особенности психологического развития личности в подростковом возрасте 5

1.1 Определение хронологических рамок подросткового возраста 5

1.2 Проблемы развития личности подростка 7

1.3 Мотивация достижения 29

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей эмоционально-мотивационной сферы подростков 32

2.1 Общая характеристика экспериментального исследования 32

2.2 Психодиагностические методы исследования 32

2.3 Результаты экспериментального исследования и их обсуждение 34

Заключение 41

Используемая литература 42

## Введение

Тема курсовой работы "особенности эмоционально-мотивационной сферы подростков". Данная проблема является актуальной, так как в подростковом возрасте у ребят возникают сложности эмоционального плана и нужно учитывать эти моменты для оказания своевременной помощи подростку.

Познавая действительность, дети, так или иначе, относятся к предметам, явлениям, событиям, к другим людям, к своей личности. Одни явления действительности радуют их, другие – печалят, третьи – возмущают и т.д. Радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и другое – все это различные виды субъективного отношения человека к действительности. Все то, что делает человек, в конечном счете, служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, любое проявление активности человека сопровождается эмоциональными переживаниями. Таким образом, целью нашего исследования является изучение эмоционально-мотивационной сферы подростков.

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что уровень нервно-психологического напряжения и развитие мотивационной сферы подростков зависит от особенностей социально-психологической адаптации в этот период.

Объектом исследования являются учащиеся возрастной группы 14-15 лет.

Предметом – эмоционально-мотивационная сфера подростков.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

1) рассмотреть особенности личностного развития подростков;

2) выделить факторы, влияющие на развитие личности подростка на разных этапах;

3) провести анализ трактовки кризиса в современной психологии;

4) провести экспериментальное исследование по теме курсовой;

5) проанализировать полученные экспериментальным путем результаты исследования.

Для проверки предположения организовали и провели экспериментальные исследования на базе школы г. Куйбышева, в которых приняли участие 8 учеников 8-9 классов. В ходе экспериментального исследования использовались следующие методики: 1) тест школьной тревожности Филипса; 2) методика изучения мотивации успеха и боязни неудач; 3) методика диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лживости) Д. Марлоу и Д. Крауна; 4) шкала социально-психологической адаптированности; 5) методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

## Глава 1. Особенности психологического развития личности в подростковом возрасте

## 1.1 Определение хронологических рамок подросткового возраста

Возраст (в психологии) – это конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризуемая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей. Переход от одной возрастной ступени к другой ознаменовывается перестройкой и изменением психического развития. Психические характеристики возраста определяются конкретно историческими условиями, в которых осуществляется развитие индивида, характером воспитания, особенностями его деятельности и общения. Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение. Понятие возрастных особенностей возрастных границ не имеет абсолютного значения – границы возраста подвижны, изменчивы, имеют конкретно-исторический характер и не совпадают в различных социально-экономических условиях развития личности.

Представляя собой конкретно-историческое явление, подростковый возраст впервые стал выделяться в эпоху становления капитализма. До ХVII-XVIII вв. подростковый возраст не выделялся в жизненном цикле человека в особый период. Этап детства заканчивался вместе с половым созреванием, после которого большинство молодых людей сразу вступали во взрослый мир. Сегодня в психологии существует множество теорий подросткового возраста, но каково бы ни было определение этого периода развития, никто в наше время не сомневается в его реальности, хотя два столетия назад он едва вырисовывался. В конце XIX вв. государства Европы и Америки были вынуждены оформить юридический статус подростка, приняв детское трудовое законодательство и специальные законы о правах молодежи, введя обязательное образование и установив границы подросткового возраста между достижением половой зрелости и возрастом, который закон определяет как обязательный для трудовой деятельности и правовой ответственности.

Рассмотрение подросткового возраста требует четкого выделения его границ. Существует несколько определений рубежей данного возраста. Например, Г. Гримм ограничивает подростковый период возрастом 12-15 лет у девочек и 13-16 лет у мальчиков, а по Дж. Биррену, этот период охватывает 12-17 лет. В классификации Д.Б. Брамлей данный возраст определяется 11-15 годами. На эту же продолжительность, с 11 до 15 лет, указывают авторы лонгитюдного исследовательского института развития человека Калифорнийского университета. Ж. Пиаже относит к подростковому возрасту детей от 12 до 15 лет. Представляется что, наиболее адекватно очерчены границы подросткового возраста в периодизации онтогенеза, предложенной Д.Б. Элькониным, в которой, в отличие от всех выше упомянутых периодизаций, акцент делается не на физическое развитие организма, а на появление новых психических образований, обусловливаемых сменой и развитием ведущих типов деятельности. Границы подросткового возраста в данной периодизации устанавливаются между 10-15 годами (Эльконин, 1971г).

Подростковый возраст необходимо рассмотреть не как отдельно взятый этап, а в динамики развития, поскольку без знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе, противоречий, составляющих силу этого развития, невозможно выявить психические особенности развития подростка, а тем самым выработать психологические рекомендации по его воспитанию.

## 1.2 Проблемы развития личности подростка

Уже в самом лингвистическом значении слова "подросток", происходящего от латинского глагола adolescere – расти, созревать, продвигаться вперед, выходить из опеки, становиться совершеннолетним – содержится квинтэссенция особенностей развития 10-15-летнего ребенка, устремленного к приобретению самостоятельности, социальной зрелости, нахождению своего места в жизни. Проявляя обостренный интерес к современности, подросток ищет свое место в окружающем мире, тонко воспринимая все отклонения и недостатки в деятельности, поведении конкретных людей и общественных институтов. Поэтому дисгармония социально-экономического развития общества четко сказалось на личностном становлении подростков. Таким образом, особенности проявления подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами и, прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции, когда подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, с миром их ценностей, что составляет новое содержание его сознания, формируя такое психологическое новообразование этого возраста как самосознание.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием. И хотя линии психического и физического развития не идут параллельно, границы этого периода достаточно неопределенны. Подростковый возраст – период развития детей от 10-11 до 15 лет, что соответствует среднему школьному возрасту, возрасту учащихся 5-8 классов. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие – позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса весь период, обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст называют иногда затянувшимся кризисом.

Возрастной кризис проходит ряд фаз и этапов: предкритическая фаза – открытие идеальной формы следующего возраста; собственно критическая фаза – мифологизация новой идеальной формы, конфликт между желанным и возможным, рефлексия внутренних ограничителей искомой взрослости; посткритическая фаза – дифференциация отношения к себе, формирование мотивации дальнейшего возрастного развития.

В 12-14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием "подросткового кризиса". Внешне он проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, в стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т.д.

Подростковый кризис – пик подросткового периода от детства к взрослости. Следует оговорить, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей и при первых признаках изменения их потребностей перестраивают свое отношение к ним таким образом, чтобы те могли удовлетворить свои новые потребности. Иногда бескризисное развитие является лишь кажущемся, поскольку кризис может проходить в сглаженной форме, а также в силу тех или иных причин смещается во времени. Таким образом, возрастные изменения могут происходить или резко критически, или же постепенно, плавно. Так у подростков не редко падает успеваемость, наблюдаются острые конфликты с окружающими, болезненные и мучительные переживания и т.д. Свертываются и отмирают прежние интересы подростка, его поведение приобретает протестующий характер.

Кризисный характер перехода от одного периода к другому периоду его развития показывает, что у ребенка появляются новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено. Подростковый кризис отличается от всех других кризисов (кризиса первого года, кризиса трех лет, кризиса семи лет) большей продолжительностью. Л.И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящих к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в тоже время возникшие потребности очень сильные, напряженные.

На образование подросткового кризиса влияют как внутренние, так и внешние факторы. Внешние факторы: постоянный контроль со стороны взрослых, зависимость и опека от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения, и действовать по своему усмотрению. Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера мешающих подростку осуществлять задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и другое).

Подростковый кризис, по мнению Л.И. Божович связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и самовоспитанию. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания особо возрастают в силу замечаний учителей об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам и конфликтам. Подростки, как правило, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе как к детям, они хотят полного равноправия с взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют.

Психологическая природа кризисных периодов состоит в том, что форма деятельности, ведущая в предшествующем возрасте, уже изживает себя – внутри нее возникли предпосылки и мотивы новой формы, что неизбежно приводит к определенному затуханию прежних видов активности ребенка, к "запустению", прежних отношений и внутренней жизни, к замедлению развития. Происходит поиск новой конкретной формы деятельности, и если ребенок ее находит, то прежняя направленность жизни теряет смысл. Новая форма обогащается соответствующими действиями и целями, внутри нее совершаются различные психические процессы – наступает период устойчивого развития.

В подростковом возрасте ребенок сталкивается, как утверждает классический психоанализ, с пробуждением "любви и ревности" к родителям. Успешное решение этой проблемы зависит от того как, найдет ли он предмет любви в собственном поколении. Эриксон не отрицает возникновение этой проблемы у подростков, но указывает, что существуют и другие. Подросток созревает физиологически и психически, и в добавлении к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у некоторых развиваются и новые взгляды на вещи, новый подход к жизни. Важное место в новых особенностях психики занимает интерес к мыслям других людей, к тому, что они сами о себе думают. Подростки могут создавать себе мысленный идеал семьи, религии, общества. Подросток способен вырабатывать или перенимать теории и мировоззрения, которые сулят примирить все противоречия и создать гармоническое целое. Короче говоря, подросток это нетерпеливый идеалист, полагающий, что создать идеал на практике не труднее чем вообразить его в теории.

Эриксон считает, что возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации Я и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте, газетчике и т.д. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой человек успешно справится с этой задачей психосоциальной идентификации, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет.

В отличие от предыдущей стадии, где родители оказывали более или менее прямое воздействие на исход кризисов развития, влияние их теперь оказывается гораздо более косвенным. Если благодаря родителям подросток уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, то шансы его на идентификацию, т.е. на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются. Обратное справедливо для подростка недоверчивого, стыдливого, неуверенного, исполненного чувства вины и сознания своей неполноценности. Поэтому подготовка к всесторонней психосоциальной идентификации в подростковом возрасте должна начинаться, по сути, с момента рождения.

Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое Я, то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей и неуверенность в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит. Такая путаница нередко наблюдается у малолетних преступников. Девочки, проявляющие в подростковом возрасте распущенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные половые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях молодежь стремится к негативной идентификации, т.е. отождествляет свое Я с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители и друзья. Но иногда лучше идентифицировать себя с "хиппи", с "малолетним преступником", даже с "наркоманом", чем вообще не обрести своего Я.

С одной стороны, по уровню и характеру психологического развития, подростничество – это типичная эпоха детства, с другой - перед нами растущий человек, в усложненной деятельности которого четко намечается направленность на новый характер общественных отношений. Несмотря на то, что подросток еще не включается в активную производительную деятельность, он реально вступает в значительно расширившиеся общественные отношения, новые формы взаимосвязей, общения, пытается осознать их характер, самоопределяется. Если в семье это и не всегда заметно, то в школе отчетливо выступает качественное изменение общественного положения подростков по сравнению с младшими школьниками, усложняются и расширяются связи, которые складываются у подростка с товарищами в классе, школе, общественных организациях. Он все активнее живет многогранной и содержательной жизнью коллектива. Резко увеличивается число и объем его общественных обязанностей. Однако изменение места занимаемого подростком в системе общественных отношений само по себе еще не определяет формирование его личности, а характеризует лишь уже достигнутую ступень. Развитие психики, формирование личности ребенка определяется только развитием деятельности, создающей новую структуру отношений.

Подростковый возраст трудный период психического созревания и полового взросления. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости, ощущение себя взрослым человеком; оно становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым. Отстаивая свои новые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликт с ними. Кроме стремления к эмансипации подростку присуща сильная потребность в общении со сверстниками. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Появляются подростковая дружба и объединение в неформальные группы. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно усваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди "кодекса товарищества". Внешнее проявление коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречиво. С одной стороны, стремление, во что бы то ни, стало быть, таким же, как все, с другой - желание выделиться, отличаться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой - бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга сосуществует у младших подростков с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровывать и столь же быстро разочаровываться в бывших "друзьях на всю жизнь". Возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения. Благодаря интенсивному интеллектуальному развитию появляется склонность к самоанализу; впервые становится возможным самовоспитание.

По выражению Л.С. Выготского, "в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного". Противоречивые желания и поступки порождает как раз личностная нестабильность. Она проявляется, прежде всего, в частых сменах настроения, аффективной "взрывчатости", то есть эмоциональной лабильности, связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме. Но личностная нестабильность – это больше, чем колебание эмоционального фона. Для подростка характерна нравственная неустойчивость. Ориентация на оправдание ожиданий, одобрение или на авторитет и определяет неустойчивость поведения подростка, их зависимость от внешних влияний. Поскольку подростки ищут для себя референтные группы среди сверстников и нуждаются в близких друзьях, часто мнение последних становится определяющим. Иногда под влиянием приятеля или группы ("за компанию") дети совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы, и о которых позже могут жалеть. Подросткам свойственна и неустойчивая самооценка. О личностной нестабильности подростка судят и по реальному проявлению у него совершенно разных качеств, часто противоположных, по противоречивости его характера и устремлений. В подростковом возрасте у одного и того же ребенка стремление быть признанным и уважаемым другими сочетается с показной независимостью и бравированием своими недостатками, застенчивость – с развязностью, сентиментальность – с черствостью, чувственное фантазирование - с сухим мудрствованием. Подросток борется с авторитетами, общепринятыми правилами и обожествляет случайных кумиров.

Важнейший момент в характере подростка, его новые социальные позиции – осознание своего "я". Это осознание осуществляется и в самооценке и в отношениях со сверстниками и взрослыми, повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личностных качеств были односторонне истолкованы рядом зарубежных психологов, утверждавших, что этот отход от действительности якобы неизбежно сопровождается у подростков ярко выраженным эгоизмом, эгоцентризмом и аутизмом. Решающее значение приобретает в этом возрасте стремление детей найти свое место в обществе. Это стремление представляет собой ведущий мотив поведения подростков, для которых характерно развитие общественной активности, ярко выраженное желание играть определенную роль в коллективе. Все это как раз и способствует у подростков желанию понять, что представляет он сам, пробуждает ответственность, критическое отношение к себе и к другим людям. Потребность сопоставить качества других людей с чертами своей личности типична для данного периода. Подросток постоянно пытается испробовать "чего он может добиться". Каждый случай победы или поражения становится капиталом его самосознания. Этим и объясняется у подростка повышенный интерес к другим людям особенностям их поведения и характера. Постоянным сравнением себя с ними примирением их особенностей и качеств на себя он создает свое "я".

У подростка складываются разнообразные образы "я", первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности "я-концепцию", которую можно считать центральным новообразованием всего периода. Развитие личностной рефлексии, новый уровень мышления и становление типов характера обуславливают новый этап в развитии мотивации. Выделявшиеся ранее линии онтогенеза жизненного мира оформляются в основных своих чертах как сложившиеся развитые типы.

Когда говорят, что ребенок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причем как равноправного участника этой жизни. Конечно, подростку еще далеко до истинной взрослости, и физически, и психически, и социально. Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремится к ней и претендует на равные с взрослыми права. Новые позиции проявляются в разных сферах, чаще всего во внешнем облике, в манерах. Подражание взрослым не ограничивается манерами и одеждой. Подражание идет и по линии развлечений, романтических отношений. Одновременно с внешними, объективными проявлениями взрослости возникает и чувство взрослости – отношение подростка к себе как к взрослому человеку. Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста (11-13 лет). Примерно в 15 лет подросток делает еще один шаг в развитии своего самосознания. После поиска себя, личностной нестабильности у него формируется "я-концепция" - система внутренне согласованных представлений о себе, образов "я".

Важным видом деятельности подросткового возраста является учение. Изменение характера и форм учебной деятельности, возросшая пытливость ума требуют от подростков более высокого уровня организации умственной деятельности. Подростковый возраст – возраст интенсивного формирования нравственных понятий, представлений, убеждений, нравственных принципов, которыми подростки начинают руководствоваться в своем поведении, и которые формируются под влиянием окружающей действительности, в процессе учебновоспитательной работы школы, при идейном руководстве со стороны воспитателей и коллектива школы в целом. В процессе изучения основных наук вместе с обогащением жизненного опыта и расширением кругозора формируются интересы подростка.

Заметим также, что в деятельности современные подростки отдают предпочтение индивидуальному труду, перед коллективным. У них преобладают мотивы, направленные на самовыражение самооценку в труде, на стремление участвовать в них для собственного развития и совершенствования, для завоевания определенной позиции по отношению к товарищам, утверждение своего "я", выработки черт характера, необходимых для самостоятельной жизни. Причем чем старше подросток, тем резче проявляется это стремление к выражению собственной индивидуальности. Доминирует при этом желание удовлетворить в труде свой познавательный интерес и при этом сделать "по-своему" не похоже на другие использовать и показывать свои знания эрудицию научиться чему-то новому. Особую значимость приобретает функциональное содержание труда и творческий характер деятельности. Ценно то, что современный подросток видит перспективы своей полезности для других, общества в обогащении собственной индивидуальности. Это служит основой для его личностного роста. Но при этом ему, во-первых, не хватает доверия, уважения взрослых, а во-вторых, не всегда создаются возможности для реализации потребности самореализации.

Главное значение получаемых в школе отметок для учеников 3-7-х классов состоит в том, что они дают возможность занять в классе более высокое положение. Если такое же положение можно занять за счет проявления других качеств – ценность отметок падает. Своих учителей ребята так же воспринимают через призму общественного мнения класса. Поэтому не редко младшие подростки идут на конфликт с учителями, нарушают дисциплину и, чувствуя молчаливое одобрение одноклассников, не испытывают при этом неприятных субъективных переживаний. Подросток во всех отношениях обуреваем жаждой "нормы" - чтобы у него было "как у всех", " как у других". Но для этого возраста характерна как раз диспропорция, то есть отсутствие "норм".

Подростковый возраст – это возраст пытливого ума, жадного стремления к познанию, бурной активности, энтузиазма, инициативности, стремления к героическим делам, опасности, риску. Заметное развитие в подростковом возрасте приобретают волевые черты – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности на этом пути. В отличие от младшего школьника подросток способен не только к отдельным волевым действиям, но и волевой деятельности. Он уже обычно сам ставит перед собой цели, сам планирует деятельность по их осуществлению. Но недостаточность воли подростков сказывается, в частности, в том, что, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, они могут не обнаружить ее в других видах. Наряду с этим подростковый возраст характеризуется импульсивностью, повышенной возбудимостью, легко переходящей в запальчивость, неуравновешенность, порождающей склонность к колебаниям настроения и даже аффективным вспышкам. Отрицательные эмоциональные порывы зачастую не компенсируются в должной степени соответствующими центрами торможения. Порой подросток сначала что-то сделает, а потом подумает, часто осознавая, что следовало бы поступать наоборот. Бурно развивающиеся чувства подростков, и в то же время эмоциональные переживания их приобретают известную устойчивость.

Разница в темпах развития оказывает заметное влияние на психику и самосознание. Сравнивая развитие рано (акселераты) и поздно (ретардаты) созревающих мальчиков-подростков, можно прийти к выводу, что первые имеют ряд преимуществ перед вторыми. Мальчики-акселераты увереннее чувствуют себя со сверстниками и имеют более благоприятный образ "я". Раннее физическое развитие, давая преимущества в росте, физической силе и т.п., способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний. Именно в этот период происходит интенсивное развитие внутренней жизни; наряду с приятельством возникает дружба, питаемая взаимной конфидентностью. Меняется содержание писем, которые теряют свой стереотипный и описательный характер, в них появляется описание переживаний; делаются попытки вести интимные дневники и начинаются первые влюбленности.

Личность подростка формируется не без трудностей, которые связаны не только с развитием самого ребенка, но и с отношениями к нему взрослых. А в соответствии с уровнем психологического и соматического развития подростки ожидают, что определенным образом изменится отношение к ним взрослых. Однако ожидание в большинстве случаев не оправдываются из-за неадекватных представлений взрослых о возрастных нормах. Отсюда не редко имеет место конфликт подростков и взрослых, является, как правило, следствием неверных или неумело поставленных требований педагогов и родителей. Так непонимание или недоучет взрослыми истинных мотивов поведения подростка, реагирование лишь на внешний результат или, что еще хуже приписывание подростку несоответствующих действительности мотивов приводит к внутреннему сопротивлению подростка воспитательным воздействиям, к отрицательной реакции на них. Это явление ряд психологов называют смысловым барьером, которые появляются тогда, когда подросток не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже абсолютно правильные не имеют для него подлинного смысла, а возможно имеют другой противоположный смысл.

Заметим, что, выступая как важный момент становления личности, подростковый возраст представляет собой не единовременный акт, а сложный этап в процессе личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания. Уровень социальных возможностей подростка, условий и скорости его социального развития соотнесены с осмыслением подростком себе и принадлежности обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, уровнем овладения миром современных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференциальностью. По мере взросления у подростков изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархия общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям. Дифференциальный анализ кардинально нового психологического состояния подростка, определяемого потребностью растущего человека утвердить себя в окружающем мире, реализовать себя в обществе, позволил установить и содержательно охарактеризовать психологически разные уровни своего рода три стадии процесса развития подростков.

Первый уровень называемый "локально капризный" отличен тем, что стремление 10-летнего ребенка к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых его возможностей и значений, через решение, как правило, частных задач. Поэтому мы и называем его локальным, а капризным, так как преобладают в нем ситуативно обусловленные эмоции. Причем эмоционально окрашенное стремление к самостоятельности проявляется у разных детей по-разному, что отражается в частности в мотивационных структурах.

Второй уровень "правозначимый" 12-13-летний ребенок уже не удовлетворяется своим участием в определенной совокупности дел, решений, у него развертывается потребность в общественном признании, происходит усвоение не только своих обязанностей, но прав в семье обществе формируется стремление к взрослости не на уровне "я хочу", а на уровне "я могу" и "я должен".

Третий уровень "утверждающе действенный" у 14-15-летних подростков развивается готовность к функционированию во взрослом лице, что порождает стремление применить свои возможности, проявить себя которое ведет к осознанию своей социальной приобщенности, обостряя потребность в самоопределении, самореализации. Возникает новый более высокий уровень осознания своей приобщенности к обществу с реально взрослой позиции ответственного человека выполняющего серьезную социальную роль.

Типичную картину подуровневых изменений социального развития личности подростка на разных стадиях этого возрастного периода дает анализ такого компонента самосознания как самооценка. Необходимо отметить, что исследование самооценки отражающей многослойные отношения подростка к себе своим возможностям и поступкам к окружающим позволяет проникнуть в характер развития такого личностного образования, как социальная ответственность за себя в общем, деле, за это дело и за других людей. Свидетельствуя в итоге о степени принятия растущим человеком ценностей, целей и идеалов общества.

Одним из индикаторов социальной развитости личности являются идеалы. Нравственный идеал подростка представляет собой исключительно эмоционально окрашенный образ, становящейся не только образцом для подростка, но своеобразным внутренним критерием самооценки, регулятором личностного развития. Подросток, стремясь определить свое место в жизни, активно ищет идеал – с кого, с чего делать жизнь? В этом кроется одна из важнейших причин детских размышлений о взрослых людях, о качествах их личности, их отношения и к своим обязанностям, об их взаимоотношениях достоинствах и недостатках. Но дети обычно не могут отделить свой идеал от той ситуации, в которой действовал избранный им герой, и поэтому не видят возможности следовать его примеру в повседневной жизни. Это увеличивает разрыв между "понимаемыми" и "реально действующими" мотивами их деятельности и поведения. По мере взросления идеал ищется в среде известных людей из истории и современности. В старшем подростковом возрасте происходит сознательный поиск идеального образа, укладывающегося в нравственные требования развивающейся личности.

Особенности развития эмоционально-мотивационной сферы подростков

Понятие мотивации у человека по всеобщему признанию включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. В наиболее широком смысле мотивация иногда определяется как детерминация поведения вообще. В различных определениях мотивации выражается позиция психологов по важнейшему вопросу – о соотношении энергетической и содержательных сторон мотивации. Мотивация как движущая сила человеческого поведения, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая ее основные структурные образования: направленность личности, характер, эмоции, способности, деятельность и психические процессы.

Мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Эмоционально ценностное отношение человека к миру, оценочные отношения выражают значимые для человека моменты и составляют ту общую обширнейшую сферу, в пределах которой развертываются не только пассивно-эмоциональные процессы, переживания, но и активно-действенные, актуальные мотивационные процессы. Мотивация поведения принципиально не возможна вне пределов эмоциональной, мотивационно ценностной сферы.

Одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывая на значимость окружающих его явлений, на степень их возможностей, на их модальность (положительность или отрицательность). Степень значимости указывает на допустимый уровень материальных и функционально-энергетических затрат, которые целесообразны при реализации соответствующих побуждений. Они говорят о том, что важнее, что является первоочередным, актуальным в текущей деятельности и что личностно значимо в широком плане жизнедеятельности вообще.

Другая функция эмоций состоит в более общей, генерализованной и относительно устойчивой во времени установки на тот или иной функционально-энергетический уровень жизнедеятельности (например, настроение) – активный или пассивный, радостный или тревожный, спокойный или максимально мобилизованный. Этот вид эмоционально-динамической регуляции поведения важнее потому, что более или менее адекватно отражает и состояние организма, и жизненный опыт, и функционально-энергетические возможности человека в данный период. Такой вид регуляции включает и более конкретные, связанные с определенным содержанием, хотя и достаточно широко генерализованные отношения (например, отношения к людям вообще, к данному человеку, к определенному классу ситуаций, объектов и т.д.) не в конкретно-содержательном плане, а в общем динамическом, эмоциональном тоне, настройке на заранее сформированный тип поведения (активное, пассивное, "избегающее" и пр). Эмоции, таким образом, выполняют важную функцию в регулировании динамической, функционально-энергетической стороны мотивации.

По А.Н. Леонову, под мотивом понимается "то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее" (1977г). В этом случае мотивационная структура представляется как соотношение мотивов, реализующая такие различные виды деятельности, как труд, учеба, организационно-общественная работа и т.д. Каждый вид деятельности полимотивен, то есть реализуется как сложная система, побуждаемая и направляемая иерархией мотивов. В эту иерархию входят, по меньшей мере, три категории мотивов: 1) мотивы, связанные с потребителями и интересами самого индивида (индивидуальные мотивы); 2) мотивы, связанные с ближайшем окружением растущего человека (групповые мотивы); 3) мотивы, связанные с другими людьми (общественные мотивы). Следует отметить, что многие нравственные понятия, так же как коллективизм, индивидуализм, корпоративность и другие, не идентичны отдельно взятым мотивам, но связаны в своем возникновении и развитии с их соотношением. Например, преобладание индивидуальных мотивов в принципе свидетельствует о склонности к индивидуалистической мотивации в пределах данной деятельности. Но в месте с тем преобладание внутри этой категории мотива эмоционального отношения к процессу осуществления деятельности свидетельствует о проявлении иных свойств личности, нежели стремление получить выгоду от своих занятий.

Регуляция действий может происходить в двух принципиально различных формах: в форме непосредственной реакции и в форме целенаправленной активности. Более элементарные формы поведения человека – реактивные – являются эмоциональными процессами, более сложные – целенаправленные - осуществляются благодаря мотивации. Следовательно, мотивационный процесс можно рассмотреть как особую форму эмоционального процесса. Таким образом, мотивация – это эмоция + направленность действия. Эмоциональное поведение является экспрессивным, а не ориентированным на цель, и поэтому его направление меняется вместе с изменением ситуации. Между этими двумя формулами поведения располагаются действия, целью которых становится разрядка эмоций. Поведение человека в большинстве случаев содержит как эмоциональные, так и мотивационные компоненты, поэтому на практике их не легко отделить друг от друга.

Мотивационные отношения у человека получают выражение на двух уровнях – непосредственном, в виде реально переживаемого влечения объекту (или его неприязни), и другом, специфически человечном, на котором эти же непосредственные влечения получают дополнительную оценку, их одобряющую или осуждающую. Так человек к некоторому своему влечению может относиться как к порочному и с ним бороться, может с ним смириться, а может и возвысить в ранг главных жизненных ценностей. Очевидно, что только второй уровень мотивационных отношений, предполагающий осмысленность существующих побуждений, их согласованность с нравственными принципами и жизненными планами, прямо выражает мотивационную сферу личности.

Непосредственные мотивационные отношения формируются спонтанно и под влиянием воспитательных воздействий социальной среды на протяжении всего онтогенеза; в этом развитии человек играет сравнительно пассивную роль носителя мотивационной сферы и объекта воспитания. Однако среди мотивов, формируемых в этом процессе существуют и такие, которые готовят вторую линию мотивационного развития человека, требуя активного пересмотра того, что в нем было сформировано внешними силами. Таким образом, на определенном этапе развития у человека формируются мотивы, требующие "ревизии" других существующих у него мотивационных отношений, согласование их между собой, подчинение одних другим, устранения обнаруживающихся противоречий. Следствием такой специфической внутренней деятельности по упорядочиванию мотивационной сферы и является новый уровень собственно личностных мотивационных отношений.

Однако личность сталкивается не только с открытыми противоречиями в мотивационной сфере. Другой тип противоречий образуется тем, что, обладая, как правило, большим числом разнообразных увлечений и интересов, человек как субъект деятельности остается ограниченным во временном, энергетическом и других ресурсах. В таких случаях перед личностью стоит специфическая задача выбора среди нескольких, в принципе не отвергаемых, мотивов некоторого: для активного достижения и перевод остальных в ранг "потенциальных". Участие личности в мотивационном самоопределении не сводится к выявлению относительной силы и значимости конкурирующих мотивов. При их выборе необходимо учитывать такой важный момент как реальная возможность, иногда – величина вероятности их достижения, что требует привлечения познавательных процессов, то есть выводит формирование мотивационных отношений личности за пределы собственно мотивационных процессов.

Кроме формальной возможности человеку важно как можно подробнее знать те условия предстоящей деятельности, от которых зависит величина потребующихся усилий, средств, временных затрат, например существование единомышленников в каком то деле, готовность других людей принять его и т.д. следует отметить, что общественные условия не могут оставить мотивационное самоопределение зависящим целиком от решения личности и оказывают на него влияние тем, что связывают возможность достижения разных мотивов некоторыми общими условиями. Таким образом, мотивационная сфера личности формируется в результате сложной деятельности, ориентированной не только на оценку и согласование существующих мотивов, но предполагает так же учет своих способностей и возможностей, познание объективных условий жизни. Интегрированная представленность в ней различных сторон психического и то обстоятельство, что фактически она является реальной программой жизни, вполне оправдывает ее статус центрального образования личности.

Период подросткового возраста связанный с интенсивным развитием всей личностной структурой, и в частности, мотивационно-потребностной сферы. Вот почему характеристика мотивов деятельности и поведения подростков играет важную роль в раскрытии их психологических особенностей, выявлении механизмов управления процессом его воспитания и обучения. Если мотивы учебной деятельности детей подросткового возраста, структура этих мотивов, соотношение структуры мотивов и успеваемости, влияние процесса обучения на формирование мотивов исследованы достаточно полно, то мотивы других видов деятельности, прежде всего общественно полезной, и просоциального поведения изучены слабо. Но именно эти мотивы в рассмотренный возрастной период играют доминирующую роль в развитии мотивационно потребностной сфере личности ребенка. Именно в системе общественно полезной деятельности формируется важнейшие для личностного самоопределения социальные и нравственные мотивы.

Большое влияние на формирование мотивации оказывает адаптация. Высокая адаптивность учащихся характеризуется высокой включенностью их в учебную деятельность, что, в свою очередь, является условием изменения личности и ее мотивационной сферы. Так люди с низким уровнем адаптивности отличаются от остальных тем, что усваивают преимущественно такие знания, содержание которых направлено на сохранение имеющегося уровня развития личности. И напротив, учащиеся с высокой адаптивностью к учебной деятельности усваивают более те знания, которые способствуют ее дальнейшему совершенствованию и формированию.

Как известно учение представляет собой социально опосредованную деятельность по усвоению опыта, знаний, умений, необходимых в последующей трудовой жизни человека, и, кроме того, предполагает саморазвитие личности. В связи с этой многоаспектностью учебной деятельности обычно выделяют большой комплекс констатирующих ее мотивов.

• Основу учебной деятельности составляет познавательная мотивация: предметом потребности являются сами знания и умения; есть ориентация на процесс и способы получения знаний.

• Социальная опосредованность учебной деятельности предполагает: направленность потребности учащихся на достижение социально одобряемого результата – мотив долга и ответственности перед обществом; направленность на идеалы и социальные ценности; направленность на способы взаимодействия с окружающими людьми; мотивы аффилиации и социальной идентификации – одобрение товарищей, учителей и родителей.

• Выступая в качестве средства обеспечения последующей трудовой жизни, сама учебная деятельность может управляться профессиональной мотивацией и ориентацией на достижение все более высоких результатов, стремлением к компетентности и мастерству.

• Поскольку в ходе учения происходит изменение самого учащегося, его личности и творческих возможностей, то учебная деятельность может мотивироваться также потребностью в самосовершенствовании, саморазвитии и самореализации.

Мотивацией обуславливается целенаправленность деятельности, ее организованность и устойчивость. Интересы, желания, намерения, задачи и цели играют большую роль в системе мотивационных факторов. В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения. При наличии устойчивого интереса значительно облегчается процесс развития у него когнитивных (познавательных) функций и жизненно важных умений. Интерес ребенка к новому становится мотивом исследовательской деятельности, той, которую Жан Пиаже называет "активным экспериментированием и обнаружением новых возможностей". У школьника, испытывающего интерес к изучаемой теме, возникает желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации. Любой учитель знает, что заинтересованный школьник учится лучше. В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы по предметам. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала. Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Познавательный интерес формируется и становится устойчивым только в том случае, если учебная деятельность успешна, а способности оцениваются позитивно.

Учебная деятельность всегда полимотивированна. К внутренней мотивации учебной деятельности можно отнести такие как собственное развитие в процессе учения; познание нового неизвестного, понимание необходимости обучения для дальнейшей жизни. Такие мотивы как сам процесс учения, возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными, хотя они в большей степени определяются зависимостью от внешних факторов. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы как учеба ради лидерства, престижа, материального вознаграждения или избежания неудач. Поэтому одной из основных задач учителя должно быть повышение в структуре мотивации учащихся "удельного веса" внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса характеризуется наложением одного, более близкого к цели учения мотива на другой, более удаленный от нее. Поэтому в мотивационном развитии учащихся следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, то есть, чтобы они стали значимыми для учащегося.

Но в реальной педагогической практике родителей и учителей часто используются такие "педагогические подкрепления", которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими может быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика и игнорирование, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных и иных ценностей. Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта. Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника.

Реализация условий, оптимальных для реализации учебной деятельности школьников, предполагает специальный, психологически обоснованный учет педагогом эмоций учащихся, структурно и функционально включенных в их деятельность, участвующих в мотивации учения. В психолого-педагогических исследованиях проблема мотивирующей функции эмоций в учении была изучена не достаточно полно, поэтому разработка вопросов, связанных с исследованием соотношения мотивационных и эмоциональных компонентов учебной деятельности школьников, приобретает в наше время особую научную и практическую актуальность. Было доказано, что положительные эмоции являются необходимым условием внутренней мотивации учебной деятельности и ее формирования, что эмоции, связанные с инициативностью, самостоятельностью ученика, поиском и преодолением трудностей в учении определяют достаточно высокий уровень мотивации учебной деятельности.

Согласно общепринятым представлениям, люди по-разному воспринимают и объясняют причины своих действий и поступков. Как показывают исследования зарубежных психологов, особенности психологической причинности существенно влияют на различные характеристики поведения человека. Наиболее типичными объяснениями человеком причин неуспешности своих действий являются следующие: недостаток способностей, недостаточность усилий, трудность контрольного задания, отсутствие везения. Психологическая причинность представляет собой постоянно действующий фактор, который играет большую роль в учебной деятельности. Представления зарубежных психологов об универсальном положительном влиянии на мотивацию поведения: неуспех всегда должен объясняться недостаточными усилиями. Повышение уровня внутренней мотивации учебной деятельности подростков происходит за счет приписывания ими причин своих школьных неуспехов внутреннему, нестабильному, но контролируемому фактору – собственным усилиям.

## 1.3 Мотивация достижения

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успехов и избегания неудач. Иными словами все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудач. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудач. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудач – с тревожностью и защитным поведением. Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором целей той или иной степени трудности. Люди, мотивированные на успех предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, лишь незначительно превосходящие уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на удачу лица склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой. После выполнения серии задач и получении информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудаче, напротив, переоценивают свои успехи. Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо заученных навыков работают быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, работа этих же людей ухудшается в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидание успеха. Когда в классе представлен весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями окажутся очень сильно мотивированными на достижение и (или) избегание неудач. Ни очень сообразительные ни малоспособные школьники не смогут иметь сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться им "слишком легкой" или "слишком трудной". Что же произойдет, если организовать классы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями находятся в одном и том же классе, повышается их интерес в достижении успеха и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах увеличивается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большого соревнования в классе однородном по способностям. Многие психологи придерживаются противоположного мнения. Они указывают, что если классы формируются из учеников примерно равных слабых способностей с целью нейтрализовать путем низких требований к учащимся, то школа, учителя и другие учащиеся относятся к учащимся этих классов как к неудачникам. Соответственно они сами считают себя таковыми. Многие учителя не в состоянии скрыть свою неприязнь к вялым и неуравновешенным детям, составляющим эти классы. Подобная ситуация не только не оправдывает ожиданий, но имеет прямо противоположный результат: количество неуспевающих (объективно) увеличивается. Деление на гомогенные группы по способностям и успеваемости не оправдывает себя не только по тому, что при этом страдают учащиеся. Оно оказывает пагубное разрушительное воздействие и на учителей. Вот почему совершенно неудачным является выделение отстающих в обучении учащихся – обычно это дети с задержкой психического развития – в особые классы "выравнивания", "коррекции" и т.п.

## Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей эмоционально-мотивационной сферы подростков

## 2.1 Общая характеристика экспериментального исследования

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что уровень нервно-психологического напряжения и развитие мотивационной сферы подростков зависит от особенностей социально-психологической адаптации в этот период.

Для проверки данной гипотезы нами было организованно и проведено экспериментальное исследование на базе школы г. Куйбышева, в котором приняли участие 8 учеников 8-9 классов, соответствующие подростковой возрастной группе. В экспериментальном исследовании используется комплекс психодиагностических методов, направленных на решение поставленных задач и позволяющих выявить правомерность выдвинутой нами гипотезы.

## 2.2 Психодиагностические методы исследования

В экспериментальном исследовании использовались следующие психодиагностические методы.

1) тест школьной тревожности Филипса. Предназначен для изучения уровня характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста, позволяет анализировать общее внутреннее эмоциональное состояние школьников, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством. Тест состоит из 58 вопросов. На каждый вопрос требуется ответить однозначно "да" или "нет". Интерпретация тестирования проводится по восьми факторам тревожности, используя ключ.

2) изучение мотивации успеха и боязни неудач. Тест состоит из 20 вопросов, на которые отвечают да/нет. Позволяет определить, на что ориентируется мотивация ребенка: на неудачу (боязнь неудач) или на успех (надежда на успех).

3) методика диагностики самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна. Состоит из 20 суждений. Если испытуемый считает что оно верно и соответствует особенностям его поведения, то он ставит "+", если оно неверно – "-". Чем выше итоговый показатель, тем выше мотивация одобрения, тем, следовательно, выше готовность человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о непринятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

4) шкала социально-психологической адаптированности. Разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом модель отношения человека с социальным окружением и с самим собой исходит из концепции личности как субъекта собственного развития, способного отвечать за собственное поведение. Шкала состоит из 101 суждений, из них 36 соответствуют критериям социально-психологической адаптированности личности (в каком-то смысле они совпадают с критериями личностной зрелости, в их числе – чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними и пр.). Следующие 37 – критериям дезадаптированности (неприятия себя и других, наличие защитных "барьеров" в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся "решение" проблем, т.е. решение их на субъективно психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности, негибкость психических процессов).28 высказываний нейтральны. В число последних включена так же контрольная шкала ("шкала лживости"). При чтении высказывания испытуемому нужно подумать насколько оно может быть отнесено к нему: 1-совершенно к нему не относится, 2-не похоже на него, 3 - пожалуй, не похоже на него, 4-не знает, 5-пожалуй, похоже на него, 6-похоже на него, 7-точно про него.

5) исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожа. данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер, авторитет, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе. Уровень развития каждого качества, стороны личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точкой которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их.

## 2.3 Результаты экспериментального исследования и их обсуждение

Результаты тестирования приведены в таблицах.

Таблица 1. Результаты теста школьной тревожности Филипса.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | испытуемые факторы | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | СреднееЗначение |
| 1 | школьная тревожность | 45 | 29 | 45 | 52 | 19 | 46 | 51 | 55 | 43 |
| 2 | общая тревожность в школе | 7 | 14 | 3 | 1 | 11 | 9 | 4 | 1 | 6 |
| 3 | переживание социального стресса | 5 | 4 | 7 | 6 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 |
| 4 | фрустрация потребности в достижении успеха | 4 | 6 | 7 | 6 | 8 | 4 | 5 | 6 | 6 |
| 5 | страх самовыражения | 3 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| 6 | страх ситуации проверки знаний | 2 | 4 | 1 | 0 | 5 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| 7 | страх несоответствия ожиданиям окружающих | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 8 | низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | проблемы и страхи в отношениях с учителем | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |

Групповые средние показатели диагностики уровня школьной тревожности подростков свидетельствуют о несколько повышенном уровне тревожности. Аналогичная ситуация наблюдается и по фактору переживания социального стресса. Отметим, что тревожные люди при расстройствах теряют самообладание, при трудностях имеют тенденцию уступать. Для них характерен достаточно высокий уровень самоконтроля и напряженности.

Таблица 2. Результаты изучение мотивации успеха и боязни неудач.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| испытуемые | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Среднеезначение |
| Результаты тестирования | 9 | 14 | 13 | 8 | 4 | 12 | 9 | 16 | 11 |

Среднее значение – 11б у испытуемой группы говорит о том, что мотивационный полюс не выражен. Испытуемые обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудач. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудач.

Таблица 3. Результаты диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лживости) Д. Марлоу и Д. Крауна.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| испытуемые | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Среднеезначение |
| Результаты тестирования | 10 | 15 | 12 | 7 | 10 | 15 | 8 | 10 | 10 |

Тест выявил средний показатель мотивации одобрения у группы испытуемых – 10б, то есть они обладают средней готовностью представить себя перед другими как личность полностью соответствующую социальным нормам.

Таблица 4. Шкала социально-психологической адаптированности (СПА).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | испытуемые | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | ср |
| 1 | адаптация (А)  | 64 | 57 | 72 | 74 | 58 | 77 | 79 | 81 | 70 |
| 2 | самоприятие (S)  | 77 | 72 | 87 | 86 | 72 | 88 | 91 | 92 | 83 |
| 3 | приятие других (L)  | 61 | 61 | 78 | 75 | 55 | 82 | 74 | 75 | 70 |
| 4 | эмоциональный комфорт (E)  | 63 | 54 | 74 | 79 | 56 | 73 | 80 | 84 | 70 |
| 5 | интернальность (I)  | 67 | 52 | 72 | 76 | 65 | 78 | 80 | 87 | 72 |
| 6 | стремление к доминированию (D)  | 59 | 39 | 55 | 61 | 41 | 61 | 69 | 77 | 58 |

Таблица 5. Результаты исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. (п – притязания, с – самооценка)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| испытуемые | ум, способности | характер | авторитет у сверстников | "умелые руки" | внешность | Уверенность в себе | средняя величина |
| 1 | п | 100 | 80 | 65 | 100 | 100 | 80 | 88 |
| с | 78 | 70 | 60 | 80 | 70 | 64 | 70 |
| 2 | п | 92 | 90 | 95 | 88 | 94 | 95 | 92 |
| с | 45 | 46 | 88 | 37 | 58 | 57 | 55 |
| 3 | п | 100 | 85 | 93 | 85 | 100 | 95 | 93 |
| с | 90 | 60 | 70 | 52 | 80 | 70 | 70 |
| 4 | п | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| с | 85 | 95 | 90 | 83 | 90 | 96 | 90 |
| 5 | п | 80 | 85 | 43 | 88 | 70 | 65 | 72 |
| с | 56 | 68 | 18 | 58 | 32 | 38 | 45 |
| 6 | п | 100 | 98 | 80 | 100 | 92 | 92 | 94 |
| с | 78 | 80 | 68 | 88 | 78 | 79 | 79 |
| 7 | п | 100 | 100 | 95 | 92 | 100 | 100 | 98 |
| с | 90 | 91 | 75 | 82 | 95 | 90 | 87 |
| 8 | п | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| с | 95 | 90 | 95 | 86 | 92 | 95 | 92 |

У всех испытуемых отмечается высокий и очень высокий уровень притязаний, что говорит о нереалистическом, некритическом отношении детей к собственным возможностям. Следует заметить, что реалистический, оптимальный уровень притязаний является важным фактором личностного развития. У половины испытуемых реалистическая, адекватная самооценка. Другая половина имеет завышенную самооценку, что указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими. Такая самооценка может указывать на нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Исходя из гипотезы, для выявления взаимосвязи шкалы социально-психологической адаптированности со шкалами других методик данного исследования, применяли коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который вычисляется по формуле , где d - квадрат разности между рангами рассматриваемых шкал, n - количество испытуемых.

Приведем в качестве примера расчет выявления взаимосвязи между показателями СПА и мотивацией на успех. Выдвигаем гипотезы: Н0 – корреляция между показателями СПА и мотивацией на успех не отличается от нуля; Н1 - корреляция между показателями СПА и мотивацией на успех достоверно отличается от нуля. Производим ранжирование показателей СПА (адаптированность) и показателей мотивации на успех. Находим разность между рангами и возводим ее в квадрат.

Таблица 6.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Мотивация на успех | Ранг А | Адаптированность | Ранг В | d | d2 |
| 1 | 9 | 3,5 | 64 | 3 | 0,5 | 0,25 |
| 2 | 14 | 7 | 57 | 1 | 6 | 36 |
| 3 | 13 | 6 | 72 | 4 | 2 | 4 |
| 4 | 8 | 2 | 74 | 5 | -3 | 9 |
| 5 | 4 | 1 | 58 | 2 | -1 | 1 |
| 6 | 12 | 5 | 77 | 6 | -1 | 1 |
| 7 | 9 | 3,5 | 79 | 7 | -3,5 | 12,25 |
| 8 | 16 | 8 | 81 | 8 | 0 | 0 |

Высчитываем коэффициент ранговой корреляции Спирмена

=0,24;

эмпирическое =0,24→0.

Критическое значение при n=8 по таблице:

, следовательно гипотеза Н0 принимается.

Таблица 7. Сводная таблица.

|  |  |
| --- | --- |
| Название методики | СПА |
| А | S | L | E | I | D |
| Мотивация успеха | 0,24 | 0,42 | 0,4 | 0,2 | 0,24 | 0,15 |
| Мотивация одобрения | -0,32 | -0,15 | 0,24 | -0,51 | -0,32 | -0,43 |
| Тест школьной тревожности Филлипса | Подвижность | 0,9\*\* | 0,83\* | 0,58 | 0,91\*\* | 0,9\*\* | 0,93\*\* |
| Общая тревожность | -0,7 | -0,64 | -0,48 | -0,87\* | -0,7 | -0,7 |
| Переживание соц. стресса | 0,58 | 0,65 | 0,73\* | 0,74\* | 0,58 | 0,52 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | -0,1 | -0,1 | -0,05 | 0,09 | -0,1 | -0,16 |
| Страх самовыражения | -0,8\* | -0,71 | -0,63 | -0,64 | -0,8\* | -0,77\* |
| Страх ситуации проверки знаний | -0,62 | -0,57 | -0,49 | -0,8\* | -0,62 | -0,63 |
| Страх несоотв. ожиданиям окружающих | -0,51 | -0,43 | -0,24 | -0,42 | -0,51 | -0,58 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | -0,83\* | -0,69 | -0,37 | -0,84\* | -0,77\* | -0,8\* |
| Проблемы и страхи в отнош. с учителями | -0,21 | -0,1 | 0,01 | 0,29 | 0,02 | -0,32 |

\* - достоверность на 5% уровне;

\*\* - на 1% уровне.

На основании корреляционного анализа, целью которого было выявление ряда факторов сопутствующих эмоциональному состоянию личности, нами выявлена высокая зависимость эмоциональный комфорт – подвижность (на 1% уровне достоверности). Анализ интеркорреляционых связей позволяет сделать следующие выводы:

1) наблюдается высокая взаимосвязь между шкалами подвижность – эмоциональный комфорт, подвижность - адаптированность, подвижность – самопринятие, подвижность – внутренний контроль. Что свидетельствует о высокой внутренней согласованности показателей. Данная связь носит положительный характер, прямую зависимость (то есть более высокие значения одного показателя соответствуют более высоким значениям другого показателя). В данном случае это означает, что более подвижны, активны те школьники, которые испытывают эмоциональный комфорт, удовлетворенность своими достижениями, которые адаптировались в окружающей их действительности.

2) выявлены устойчивые взаимосвязи между показателями эмоционального комфорта и показателями переживания социального стресса. Данные позволяют сделать вывод, что эмоциональное состояние ребенка влияет на развитие его социальных контактов (прежде всего со сверстниками). Взаимосвязь также имеет положительный характер.

3) высокий отрицательный коэффициент корреляции получен между следующими показателями страхом самовыражения и адаптированностью. Чем выше значение по первому показателю тем ниже значение по второму показателю. В данном случае речь идет об адаптированности ребенка и негативными эмоциональными переживаниями ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрацией своих возможностей. Также высокий отрицательный коэффициент корреляции наблюдается между показателем эмоционального комфорта и показателем низкой физиологической сопротивляемости стрессу. То есть обратная взаимосвязь эмоционального состояния ребенка с особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость ребенка к ситуациям стрессового характера, и повышающими вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Эмоциональный комфорт имеет обратную зависимость со страхом ситуации проверки знаний.

4) заслуживают внимания и данные о соотношения показателей самопринятии и мотивации успеха; данная взаимосвязь имеет положительный характер. Знание человеком своих способностей, отношения к себе влияет на его ожидание успеха. Обратная связь проявляется между адаптированностью и страхом несоответствия ожиданиям окружающих. Дети ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей; тревожатся по поводу оценок, даваемых окружающими. Также обратная связь наблюдается между показателями эмоционального комфорта и мотивацией одобрения.

## Заключение

В заключении можно сказать, что подростковый возраст трудный период психического созревания и полового взросления. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости. Таким образом, особенности проявления подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами и, прежде всего изменением места ребенка в обществе, сменой его позиции, когда подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, с миром их ценностей, что составляет новое содержание его сознания, формируя такое психологическое новообразование этого возраста как самосознание. У подростка складываются разнообразные образы "я", первоначально изменчивые, подверженные внешним влияниям. К концу периода они интегрируются в единое целое, образуя на границе ранней юности "я-концепцию", которую можно считать центральным новообразованием всего периода. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение. Общаясь с друзьями, подростки активно усваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. Подросткам свойственна неустойчивая самооценка. О личностной нестабильности подростка судят по реальному проявлению у них совершенно разных качеств, часто противоположных, по противоречивости их характера и устремлений. Развитие личностной рефлексии, новый уровень мышления и становление типов характера обуславливают новый этап в развитии мотивации. Период подросткового возраста связанный с интенсивным развитием всей личностной структурой, и в частности, мотивационно-потребностной сферы.

## Используемая литература

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 320с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М: Издательство "Мысль", 1976.
3. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности. // Вестник Московского университета. Сер.14 Психология. 2000 №4, с33-41.
4. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков. // Вопросы психологии. 2000 №6, с132-134.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: издательство "Питер", 2000. – 512с.
6. Исследование мотивационной сферы личности: межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Издательство НГПИ, 1984. – 163с.
7. Кулагина И. Ю, Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М: ТЦ "Сфера", 2001. – 464с.
8. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников. // Воспитание школьников. 2003 №8, с33-36.
9. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694с.
10. Психология личности. Т1. хрестоматия, 2 изд., дополненное. – Самара: Издательский Дом "БАХРАМ", 1999. – 448с.
11. Психология современного подростка. Под редакцией Фельдштейна Д.И. Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. Академия педагогических наук СССР – М: Педагогика, 1987. – 240с.
12. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. Краткие тезисы конференции. – Новосибирск, 1985г.
13. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом "БАХРАМ-М", 2001. – 672с.
14. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – М: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1999. – 672с.
15. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. – М: Издательство Института Психологии, 2003. – 480с.
16. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки и психологии. – Спб.: ООО "Речь", 2003. – 350с.
17. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр "Академ", 2000. – 184с.
18. Столяренко Л.Д. Основы психологии.5-е изд., переработано и дополнено (серия "учебники, учебные пособия"). – Ростов: к/д "Феникс", 2002. – 672с.