

Мухина Светлана Еруслановна

Ряхова Регина Александровна

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРЕВОЖНОСТИ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье ставится проблема особенностей взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков. Описываются теоретические аспекты тревожности и мотивации обучения в отечественной и зарубежной литературе. Рассматриваются возрастные аспекты тревожности старших подростков. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи тревожности с мотивацией обучения у старших подростков. Используются психологические методики: методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, «Оценка ситуационной и личностной тревожности» Л. Ханина, методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой для диагностики учебной мотивации школьников, тест-опросник А. Мехрабиана (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова) измерения мотивации достижения. Результаты исследования позволили сделать вывод о взаимосвязи тревожности и мотивации обучения у старших подростков. Выявлены значимые взаимосвязи между параметрами личностной тревожности и мотивами обучения: долга и ответственности, благополучия, аффиляции, избегания неудач, учебно-познавательными мотивами. Обнаружено, что ситуативная тревожность связана с мотивами благополучия, аффиляции, престижа.

Ключевые слова: тревожность; мотивация обучения; старший подростковый возраст.

Mukhina Svetlana Eruslanovna

Ryakhova Regina Alexandrovna

THE INFLUENCE OF ANXIETY ON LEARNING MOTIVATION OF OLDER TEENAGERS

Abstract. The article raises the problem of the peculiarities of the relationship between anxiety and motivation for learning in older adolescents. The theoretical aspects of anxiety and motivation for learning in domestic and foreign literature are described. The age-related aspects of anxiety in older adolescents are considered. The results of an empirical study of the relationship between anxiety and learning motivation in older adolescents are presented. Psychological methods were used: the method of diagnosing self-assessment of Ch.D. Spielberger, L. Khanin "Assessment of situational and personal anxiety"; the tech-

Мухина Светлана Еруслановна – канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

Ряхова Регина Александровна – педагог по физической культуре, Средняя общеобразовательная школа № 97, o.regina@ngs.ru, Новосибирск, Россия

Mukhina Svetlana Eruslanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, svetlanamukh@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Ryakhova Regina Alexandrovna – Physical education teacher, Middle-School of General education № 97, o.regina@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

nique of M.V. Matyukhina, modified by N.Ts. Badmaeva for diagnostics of educational motivation of schoolchildren; A. Mehrabian's test questionnaire (adaptation by M.Sh. Magomed-Eminov) measuring achievement motivation. The results of the study led to the conclusion about the relationship between anxiety and learning motivation in older adolescents. Significant relationships were revealed between the parameters of personal anxiety and the motives of learning: duty and responsibility, well-being, affiliation, avoidance of failures, educational and cognitive motives. It was found that situational anxiety is associated with motives of well-being, affiliation, prestige.

Keywords: anxiety; motivation for learning; senior adolescence.

Введение. Тревожность в старшем подростковом возрасте зачастую связана с процессом обучения. Она оказывает непосредственное влияние на мотивацию к обучению, способствуя ее повышению, в тех случаях, когда подросток переживает за результат учебной деятельности, но возможен и обратный эффект. Возрастные особенности в старшем подростковом периоде выступают в роли катализаторов проявления тревожности, усиливая реакцию на стрессовые ситуации ввиду особенностей гормонального фона и неустойчивости всей психической сферы. Выявление характера влияния тревожности на мотивацию к обучению позволит построить коррекционную работу по снижению высокой тревожности и увеличению мотивации обучения.

Состояние проблемы исследования. Исследованиям тревожности подростков посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых.

По мнению А. М. Прихожан, начатое Ч. Дарвиным научно-психологическое исследование тревожности не завершено до настоящего времени, многие его взгляды вполне актуальны для современных теорий тревоги и страха, в то же время учеными не найдены все ответы на многочисленные вопросы. XXI век продолжил традицию XX века, имевшего центральной проблемой адаптации человека в мире проблему тревожности – одну из важнейших характеристик личности нашего времени. Вследствие этого формирующаяся личность подростка приобретает новое устойчивое качество характера – тревожность [11].

Классики теории научения и их последователи подчеркивают близость тревожности и страха, так как они являются эмоциональными реакциями, возникающими вследствие проявления условного рефлекса. Однако современные исследователи разводят эти понятия.

К. Т. Ясперс разграничивал тревогу и страх, считая, что тревога проявляется вне зависимости от стимула, а страх непосредственно соотносится с определенными объектами и стимулами [16].

К. Хорни установила, что, как и страх, тревожность – эмоциональная реакция на опасность, которая имеет свои характерные черты: неопределенность и расплывчатость. В случае, когда имеется реальная опасность, как в случае стихийного бедствия, тревожность непосредственно связана с ужасом перед неизвестностью [15].

А. С. Гормин отмечает, что тревога является разновидностью страха перед испытанием [4], а Ф. Перлз полагает, что тревога является разрывом между настоящим и будущим, как страх перед предстоящим выступлением. То есть тревога, по сути, есть результат активности воображения и фантазий о будущем, проявляясь вследствие заблокированной активности и незаконченных ситуаций, вследствие чего невозможно разрядить накопившееся возбуждение. Поэтому тревога является эмоциональным состоянием, характеризующимся острым, мучительным, бессодержа-

тельным беспокойством, которое связывается в сознании подростка с возможными неудачами, опасностями, важными, но неопределенными событиями [10].

Для тревожности, переживаемой старшими подростками, характерны физические проявления: трудности дыхания во время заблокированного возбуждения, учащенное сердцебиение. Тревожность сопровождается непроизвольным сжатием груди и прочими симптомами, то есть является физиологической реакцией, приводящей к уменьшению адаптационных возможностей организма, нарушениям в психике и деятельности старшего подростка.

Ф. Б. Березин говорит о том, что тревога является страхом ожидания, рассматривая ее в связи со стрессовыми ситуациями. При этом интенсивность тревоги отражается не столько реальную угрозу, сколько индивидуальные особенности старшего подростка, его готовность к тревожным реакциям. Если время и сила проявления тревоги несоизмеримы с ситуацией и порождают вторичные проявления, то именно она лежит в основе изменений, обусловленных психическим стрессом, психического состояния и поведения [15].

Л. В. Ананина утверждает, что в старшем подростковом периоде личность переживает существенные внутренние изменения, часто имеющие кризисный характер, которые определяют поведение, отношения, потребности и устремления. Причем такие перемены, происходящие в жизни и личности старших подростков, часто являются спусковыми механизмами, способствующими проявлению тревожности [1].

Ч. Д. Спилбергером установлено, что в активации тревожности у старших подростков большое значение имеют когнитивные факторы. Исследования Спилберга показали, что когнитивные оценки опасности вызывают возникновение состояния тревоги, а их устойчивость во времени и интенсивность определяются когнитивной переоценкой. Многократное повторение актуализирующих такие факторы ситуаций приводит к закреплению тревожности как свойства или черты, то есть устойчивого образования [3].

Термин «тревожность» применяется в отношении предрасположенности к определенному эмоциональному состоянию, которое закрепляется в личности старшего подростка в качестве характерной черты. При этом такая черта может не проявляться в поведении. Уровень тревожности подростка зависит от частоты и силы ее проявления.

Высокий уровень тревожности старшего подростка говорит о большей подверженности стрессам и склонности к переживанию тревоги с большей интенсивностью и частотой.

Недостаточная мотивация к обучению, отсутствие внутренней готовности к преодолению значительных сложностей, связанных с процессом получения знаний, наряду с повышенной тревожностью, обусловленной различными причинами, характерными для старших подростков, способны привести к нежеланию посещать занятия и отказу от обучения. Педагоги и психологи заинтересованы в недопущении подобных случаев, а также определению научно обоснованных и действенных методов преодоления ситуаций такого рода.

Подростковый возраст представляет собой важный этап развития личности – переход от детства к зрелости. Он характеризуется гормональными встрясками и общей нестабильностью психики, что усиливает тревожные состояния.

Н. И. Калинин замечает, что в подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в физическом, психологическом и общественном статусе, которые по своей

кардинальности несоизмеримы ни с какими другими этапами формирования личности, за исключением периода раннего детства [6].

А. Н. Леонтьев утверждал, что подростковый период имеет значение второго рождения индивидуальности человека вследствие повышающейся осознанности, которая позволяет проявлять сознательность по отношению к окружающей действительности [7].

Е. П. Ильин отмечал, что, осваивая качественно новый уровень регуляции деятельности, подросток сталкивается с незнакомыми явлениями и ситуациями, не имея опыта действия в них, что требует от него больших затрат духовных сил и создает определенные сложности. Именно на этом этапе становления направление развития может отклоняться, позволяя формировать либо положительные, либо отрицательные черты [5].

М. А. Титова замечает, что в подростковом возрасте возникает желание уважительного отношения со стороны окружающих, при этом они осознают, что сами не в состоянии проявлять качества характера, присущие взрослым людям, так как обладают высокой чувствительностью, непостоянством эмоциональных состояний, неуверенностью в себе, нетерпимостью. Все это вызывает состояния внутреннего напряжения, неуверенности в себе и тревожности, которые могут проявляться через склонность к конфликтам и демонстрацию агрессии [14].

В своих работах А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых отмечают, что современные подростки в значительной степени отличаются от подростков прошлого века. Для них характерно иное восприятие окружающего мира, на что значительное влияние оказывают окружающие условия, в которых происходит становление индивидуальности человека. Неуверенность и неопределенность будущего, его непредсказуемость и быстро происходящие перемены в значительной степени способствуют формированию повышенной тревожности [12].

В жизни и деятельности старших подростков большое значение имеет учебная мотивация, которая в значительной степени определяется требованиями, предъявляемыми учебным заведением, особенностями организации процесса обучения, а также педагогами и самими учащимися.

Исследователи познавательной мотивации, такие как Л. И. Анцыферова, В. И. Андреев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович отмечают, что в значительной степени увеличению познавательной мотивации способствует осознание подростками себя в качестве субъектов деятельности, позволяющее творчески проявлять свои способности, выходя за рамки обыденных представлений.

В процессе изучения мотивации обучения необходимо выявление мотивов и целей, которые старшие подростки ставят перед собой.

И. Я. Панкратова, А. Д. Ходько говорят о том, что установлены два основных вида мотивации обучения у старших подростков:

- познавательные – стремление узнавать новое и получать знания по интересующему предмету, совершенствовать свою личность через приобретение знаний;
- социальные – осознание необходимости обучения, чувство долга, ответственности перед социально значимыми взрослыми и окружающими.

Таким образом, мотивацию старших подростков можно рассматривать как систему психологических факторов и причин, которые определяют направления деятельности [9].

Е. А. Русских и М. М. Лабаскова утверждают, что восприятие и представление о себе и мире могут быть крайне разнообразными: оптимистичными, позитивными,

доверительными – гармоничными, либо же пессимистическими, негативными, подозрительными – конфликтными. Они представляют собой личностные ресурсы, либо препятствия для мотивации обучения у старших подростков [13].

Результаты обучения, демонстрируемые старшим подростком, не представляют собой только показатели развития его ума и способностей, но в значительной степени, характеризуют и желание обучения. Его отсутствие существенно ограничивает способности приобретения знаний, а также их практического использования. Таким образом, низкая мотивация к обучению или же ее полное отсутствие вызывают постоянную неуспеваемость по предметам, а также понижение уровня интеллектуальной активности. Особую важность в такой ситуации приобретает работа, направленная на повышение учебной мотивации, которая может эффективно осуществляться и в старшем подростковом возрасте.

С. А. Иванов и Ю. Р. Шиманская отмечают, что формирование мотивации определяется личностными психологическими свойствами, приобретаемыми в процессе развития. Для различных возрастных этапов свойственны определенные черты, так как по мере становления личности происходит изменение потребностей, образцов, представлений о ценностях, а также других побудителей, что определяет различные мотивы деятельности [7].

В последние годы, как считает С. Е. Мухина, говоря о развитии интеллекта и качестве обучения, ведущую роль отдают так называемым концептуальным способностям, порождающим объективно новое ментальное содержание и выражающим его в знаковых, либо материализованных формах. С концептуальными способностями связаны идеи метакогнитивизма. Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами. В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование. Метакогнитивные знания включают рефлексивное понимание рассматриваемого процесса и роль субъекта в нем [8]. Мотивация составляет часть метакогнитивного регулирования. Повышенный уровень тревожности снижает возможности саморегуляции, тем самым остро ставя проблему изучения характера влияния тревожности на мотивацию обучения [2].

Результаты исследования. Было проведено эмпирическое исследование с целью выявления влияния тревожности на мотивацию обучения у старших подростков. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, Л. Ханина «Оценка ситуационной и личностной тревожности», методика для диагностики учебной мотивации школьников (М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой), тест-опросник измерения мотивации достижения, модификация теста-опросника А. Мехрабиана (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова), методы математической статистики.

База исследования: МБОУ СОШ № 97 города Новосибирска. Выборку составили 50 учащихся 10–11 классов в возрасте 15–17 лет.

Обобщенные данные уровня тревожности подростков, обучающихся в десятом и одиннадцатом классах, представлены в таблице 1.

Сводные данные по уровню личностной и ситуативной тревожности по тесту Спилбергера–Ханина, характерной для подростков, обучающихся в 10 и 11 классах, в процентах

Подростки – уровень тревожности	Шкала личностной тревожности	Шкала ситуативной тревожности
низкий – до 30 баллов	0	0
умеренный – 31–44 баллов	16	6
высокий – более 45 баллов	84	94
Всего подростков	100	100

Данные свидетельствуют, что низкий уровень как личностной, так и ситуативной тревожности не выявлен ни у одного из подростков, принявших участие в исследовании.

Средний уровень личностной тревожности характерен для восьми подростков, что составляет 16 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Высокий уровень личностной тревожности характерен для сорока двух подростков, что составляет 84 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Средний уровень ситуативной тревожности характерен для троих подростков, что составляет 6 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Высокий уровень ситуативной тревожности характерен для сорока семи подростков, что составляет 94 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Полученные данные свидетельствуют, что для большинства старших подростков характерен высокий уровень личностной тревожности, что говорит о необходимости проведения работы, направленной на формирование уверенности в своих силах и способностях, а также способности переключения внимания с поставленных целей на выстраивание поэтапного пути их достижения.

Высокий уровень ситуативной тревожности, характерный для большинства старших подростков, принявших участие в исследовании, свидетельствует о неблагоприятной ситуации и повышенном уровне тревожности, связанной со сложными, по их представлению, учебными ситуациями.

Для диагностики учебной мотивации школьников была использована методика, разработанная Матюхиной–Бадмаевой.

Методика включает в себя тестовую часть, состоящую из трех этапов работы с обследуемыми подростками, полученные данные были внесены в протоколы, расшифрованы с помощью ключа и представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2

Распределение выбора мотивов обучения старших подростков, обучающихся в 10 и 11 классах, в процентах

Мотивы обучения	10 класс	11 класс	Итого старшие подростки
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Долга и ответственности	61,6	33,4	48
Самоопределения и самосовершенствования	84,7	75,1	80

1	2	3	4
Благополучия	61,6	50,0	56
Аффиляции	46,2	50,0	48
Престижа	27,0	20,9	24
Избегания неудач	61,6	54,2	58
Учебно-познавательные – содержание обучения	73,2	66,7	70
Без совпадений	3	3	6

Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что главным мотивом к обучению в большинстве случаев является потребность в самоопределении и самосовершенствовании; вторыми по важности являются учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения; на третьем месте мотивы избегания неудач, на четвертом – стремление к благополучию, на пятом месте два мотива – долга и ответственности и аффиляции, на шестом – престижа. Остальные мотивы не были выбраны и их показатели были равны нулю, а в шести случаях не оказалось совпадений отобранных мотивов. Данные ранжирования по важности мотивов приведены на рисунке 1.



Рис. 1. Выбор мотивов обучения, сделанные испытуемыми старшими подростками, обучающимися в 10 и 11 классах

Для определения мотивации достижения и избегания неудач нами была использована методика Магомед-Эминова.

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки однозначно выбирают преимущественно мотив избегания неудач.

В десятом классе стремлением к достижению успеха руководствуются 3 подростка, что составляет 11,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте. Мотив избегания неудач характерен для 23 подростков, что составляет 88,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте.

В одиннадцатом классе стремлением к достижению успеха руководствуются 3 подростка, что составляет 12,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте. Мотив избегания неудач характерен для 21 подростка, что составляет 87,5 % от общего количества десятиклассников, принявших участие в эксперименте.

Далее был проведен корреляционный анализ выявления взаимосвязи показателей тревожности и преобладающего мотива обучения у старших подростков. Для этого мы использовали метод параметрической статистики корреляцию г-Спирмена.

Корреляционная плеяда взаимосвязями личностной тревожности и ситуативной тревожности, а также мотивов к обучению представлена на рисунке 2. Прямые связи показаны синими стрелками, обратные связи – пунктирными.

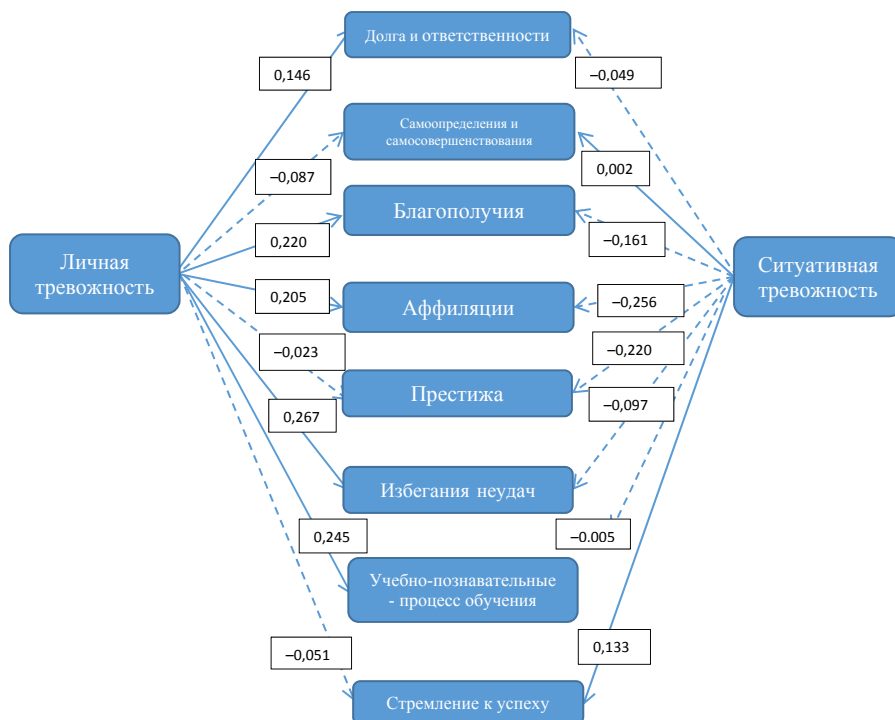


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностной тревожности и ситуативной тревожности и мотивов к обучению

Рассмотрим более подробно значимые взаимосвязи между личностной тревожностью и мотивацией к обучению.

Мотив долга и ответственности перед обществом, классом, учителем представляют собой социальный мотив. В испытуемой группе выявлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,146$, $p \leq 0,031$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем в большей степени они ощущают свою ответственность за приобретение знаний даже в случае отсутствия интереса, стремятся достичь необходимых результатов.

Благополучие представляет собой, по классификации М. В. Матюхиной, узколичностный мотив – стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, а также получать хорошие отметки. В испытуемой группе выявлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,220$, $p \leq 0,013$). Чем

более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее их стремление к благополучию, тем чаще они хотят получить поддержку и одобрение, в том числе выражаемое через оценки. При этом старшие подростки проявляют большую активность, направленную на подтверждение одобрения.

Аффиляция – стремление к общению, установлению добрых и доверительных отношений со значимыми людьми. В ходе исследования установлена связь этого мотива с личностной тревожностью ($r=0,205$, $p\leq 0,015$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее проявляется ощущение беспомощности, и тем сильнее потребность в доброжелательной эмоциональной поддержке и внимании.

Избегание неудач, совершения действий, направленных на недопущение неудачи в учебной деятельности, а также связанных с ней наказаний связано с личностной тревожностью ($r=0,267$, $p\leq 0,006$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем чаще они используют для преодоления негативных переживаний снижение значимости ситуации и степень своей вовлеченности в нее, обращение к окружению за информацией, эмоциональной или действенной поддержкой, уклонение от встреч со стрессогенными ситуациями, признавая свою роль в возникновении и развитии этих ситуаций.

Учебно-познавательные мотивы, связанные с процессом обучения, определяющие стремление к овладению новыми знаниями, в том числе самостоятельному, имеют связь с личностной тревожностью ($r=0,245$, $p\leq 0,009$). Чем более выражена у испытуемых тревожность как черта личности, тем сильнее проявляется желание проявить ментальную активность, преодолевать сложности, находить ответы на поставленные вопросы, при этом увлекательным становится процесс обучения, который приобретает в глазах старшего подростка ценность. Этот мотив способствует развитию способности самостоятельного поиска ответов на интересующие вопросы, овладению навыками самостоятельного обучения.

Высокая личностная тревожность способствует повышению вышеперечисленных видов мотивации к обучению у старших подростков вследствие испытываемого ими волнения за результаты учебной деятельности.

Рассмотрим более подробно значимые взаимосвязи между ситуативной тревожностью и мотивацией к обучению.

Между результатами по шкале ситуативная тревожность – способности старшего подростка испытывать повышенное беспокойство в сложных для него ситуациях, вызывающих стресс – выявлены следующие наиболее значимые обратные связи: с мотивом благополучия ($r = -0,161$, $p\leq 0,027$); с мотивом аффиляции ($r = -0,256$, $p\leq 0,007$); с мотивом престижа ($r = -0,220$, $p\leq 0,012$).

В испытуемой группе выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива благополучия ($r = -0,161$, $p\leq 0,027$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее они стремятся получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников.

Выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива аффиляции ($r = -0,256$, $p\leq 0,007$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее значимым становится общение, снижается активность, направленная на установление доверительных отношений. Старшие подростки в стрессовой ситуации склонны замыкаться в себе, не рассказывать о своих проблемах, пытаясь решить их самостоятельно. Чем чаще подростки попадают в стрессовые

ситуации, тем меньше проявляют открытость и готовность к общению, тем больше проявляется ощущение беспомощности и одиночества.

Выявлена обратная связь ситуативной тревожности и мотива престижа ($r = -0,220$, $p \leq 0,012$). Чем выше у испытуемых тревожность, вызванная сложной ситуацией, тем менее выражено желание соответствовать тому, что принято считать престижным, занимать лидирующие позиции в коллективе, быть в числе первых учеников, лучшим.

Повышение уровня ситуативной тревожности старших подростков, оказывает негативное влияние на эти мотивы к обучению, приводя к их уменьшению. В стрессовых ситуациях, к которым относятся различные проверки знаний, в том числе экзамены, у подростков повышается уровень ситуативной тревожности, имеющей различные психофизиологические проявления, что оказывает подавляющее действие на мотивацию к обучению и снижению вышеперечисленных мотивов.

Выводы. Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что уровень тревожности у старшеклассников имеет связь с мотивацией к обучению: для большинства старших подростков характерен высокий уровень личностной тревожности – у 84 % подростков, и высокий уровень ситуативной тревожности – у 94 % подростков, принявших участие в исследовании.

Преобладающей мотивацией к обучению является стремление к избеганию неудач, что характерно для 88 % подростков, принявших участие в исследовании. В эмпирическом исследовании установлено, что повышенная личностная тревожность имеет положительные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: долга и ответственности; стремления к благополучию, то есть получению хороших оценок и одобрения; аффиляции; избегания неудач. В то же время между личностной тревожностью и мотивами, которые формируют самооценку, выявлены отрицательные взаимосвязи.

Повышение уровня ситуативной тревожности старшего подростка имеет положительные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: самоопределения и самосовершенствования; достижения успехов.

Повышение уровня ситуативной тревожности старшего подростка имеет отрицательные взаимосвязи со следующими мотивами к обучению: долга и ответственности; благополучия; аффиляции; престижа; избегания неудач; учебно-познавательными, связанными с процессом обучения.

Итак, личностная тревожность способствует развитию мотивации учебной деятельности, но отрицательно сказывается на формировании самооценки. Ситуативная же тревожность снижает мотивацию к обучению.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что повышенная тревожность в ряде случаев является негативным фактором. Тревожные старшие подростки значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, оказываются неуспешными. Вследствие недостатка уверенности в себе, неспособности к быстрому принятию верных решений, подростки зачастую стремятся избегать критических ситуаций, в том числе связанных с обучением.

Таким образом, зависимость тревожности и мотивации обучения имеет неоднозначный характер. Выявление особенностей взаимосвязи тревожности и мотивации к обучению может позволить в значительной мере оптимизировать учебный процесс учеников с высоким уровнем тревожности.

Список литературы

1. *Ананина Л. В.* Проблема тревожности у детей в подростковом возрасте // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. 2017. № 1. С. 143–147.
2. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 272 с.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 352 с.
4. *Гормин А. С.* Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.
5. *Ильин Е. П.* Психофизиология состояний. СПб.: Питер, 2016. 412 с.
6. *Калин Н. И., Малкова Е. Е.* Клинико-психологическая типология нарушений психической адаптации в подростковом возрасте // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2012. № 2. С. 90–95.
7. *Малкова Е. Е.* Тревожность и развитие личности. СПб.: Российский государственный педагогический университет, 2013. 268 с.
8. *Мухина С. Е.* Современные представления о характере развития интеллектуальных способностей в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 27–35.
9. *Панкратова И. Я., Ходько А. Д.* Особенности учебной мотивации учеников с разным уровнем тревожности на разных этапах обучения // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 6. С. 100–106.
10. *Перлз Ф. С.* Теория гештальт-терапии. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 320 с.
11. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: Модек, 2000. 304 с.
12. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. 2016. № 1. С. 14–22.
13. *Русских Е. А., Лабаскова М. М.* Учебная мотивация и школьная тревожность у подростков с трудностями в обучении // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. 2018. № 2. С. 118–123.
14. *Титова М. А.* Проявление агрессивности и тревожности в подростковом возрасте // Образование, наука, инновации: южное измерение. 2012. № 2 (22). С. 125–131.
15. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2014. 256 с.
16. *Ясперс К. Т.* Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.

