

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет
физико-математических
и естественных наук

Кафедра
«Общая биология и биохимия»

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Профиль подготовки Биология. Химия

Форма обучения очная

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

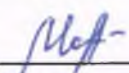
«ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНИКОВ И
СПОСОБЫ ЕГО КОРРЕКЦИИ»

Студент



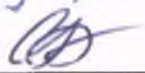
Черяпкина Кристина Викторовна

Руководитель



Мокшина О.А.

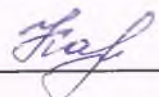
Нормоконтролер



Клыченков С.В.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 03.06.24 № 13)

Заведующий кафедрой



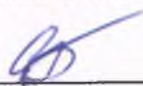
Карпова Г.А.

Работа защищена с отметкой

отлично

(протокол заседания ГЭК от 05.07.24 № 12)

Секретарь ГЭК



Клыченков С.В.

Пенза, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ НАСТРОЙ.....	6
1.1 Эмоции и эмоциональный настрой в психологии и педагогике	6
1.2 Психологический настрой как один из важнейших этапов урока ...	15
1.3 Мотивация к обучению, как одна из составляющих эмоционального настроя учеников.....	26
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТРОЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ БИОЛОГИИ	35
2.1 Организация и методы исследования.....	35
2.2 Результаты опытно-экспериментальной работы и их обсуждение .	38
2.3 Практические рекомендации по регуляции эмоционального настроения учеников	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	58

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования направлена на формирование навыков, позволяющих справляться с большим потоком информации. Одна из задач школы научить учащегося думать, творчески мыслить и анализировать происходящее. Поэтому на данном этапе развития образовательные учреждения уделяют внимание внедрению мотивации в образовательный процесс. Так как она способствует успешному обучению. Но для наилучшего внедрения мотивационного процесса в учебную среду важно изучить ее структуру и особенности резервов. На данный момент важно уделить внимание использованию мотивации и на практическом уровне.

Понятием мотивация в психолого-педагогической науке обозначается процесс, в результате которого любая деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивацию важно использовать для быстрого включения учащихся в учебную деятельность. Стимулирование деятельности оказывает положительное влияние не только на учащихся, но и на преподавательский состав в том числе. Поэтому нужно отыскать механизмы по внедрению мотивационного процесса в образовательную среду.

Для внедрения мотивации в учебно-воспитательный процесс важно обратить внимание на то, какие факторы на неё влияют, что является важным для практического формирования учебного процесса. Во включении мотивации в образовательную среду необходимо обратить внимание на ознакомление педагогического состава с особенностями работы с ней.

Мотивированность школьников находится на разном уровне. Кто-то более замотивирован на образовательный, а кто-то менее. И на это оказывает влияние достаточное количество факторов. Это и влияние близкого окружения, и уровень развития учащихся, а также индивидуальные

особенности. Мотивация школьника – отражение его взглядов, ценностей, установок той социальной группы, в которой он находится [1].

Корректировка психоэмоционального состояния школьников имеет **актуальное** значение как путь решения проблемы мотивации учебной деятельности. Мотивации учения у учащихся возникает в связи с тем, что механизмы саморегуляции, самоуправления уже существуют, но формирование личности ребенка, его направленности еще не завершено.

Не стоит оставлять без внимания то, что каждый учащийся может по – разному реагировать на мотивирование учебной деятельности. Для одних это будет положительный, плавный и быстрый процесс, а для других будет действовать в обратном направлении. Внедрение стимула в школьную среду – многоступенчатый процесс, требующий времени. Это оказывается под влиянием внешних воздействий, близкого окружения и индивидуальными особенностями школьника.

Цель работы: Изучить эмоциональный настрой учеников в начале и в конце четверти.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты понятия эмоциональный настрой и мотивированность.
2. Провести эмпирическое исследование вариабельности эмоционального настроения в зависимости от периода обучения на примере уроков биологии.

Объект исследования – Эмоциональный настрой.

Предмет исследования – Эмоциональный настрой учеников.

Методы работы:

- теоретические – анализ научной и научно-методологической литературы посвященной проблематике исследования.
- практические – педагогический эксперимент.

Структура работы: работа напечатана на 60 листах компьютерного набора и включает в себя введение, две главы, заключение и список использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ НАСТРОЙ И МОТИВИРОВАННОСТЬ

1.1 Эмоции и эмоциональный настрой в психологии и педагогике

Обращаясь к анализу научной литературы по теме исследования, приведем сначала определение понятия «эмоции» в словаре по психологии под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, в котором под эмоциями понимается «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [34].

Далее отметим, что понятие «эмоциональная сфера» рассматривается различных направлениях. Рассмотрим эти направления более подробно [11].

Биологический подход к пониманию эмоций фокусируется на нейробиологических и физиологических основах эмоциональных переживаний; анатомические структуры, такие как миндалевидное тело и гиппокамп, играют важную роль в обработке эмоций; гормоны, такие как адреналин и кортизол, участвуют в регуляции эмоциональных состояний; врожденные реакции, такие как мимические выражения и реакции на опасность, являются частью эмоциональной системы.

Под эмоциями понимаются инстинктивные паттерны поведения, которые были унаследованы людьми от своих предков. Они отличаются универсальным характером для всех людей и проявляются одинаково для всех людей во всех культурах.

Эмоции связаны с физиологическими изменениями в организме (частота сердечных сокращений, артериальное давление, дыхание), с активацией определенных областей головного мозга, которые принимают участие в обработке информации, оценке угрозы и регулировании поведения.

К наиболее распространенным теориям в рамках биологического подхода можно отнести [4]:

- теорию Джеймса-Ланге, которая определяет эмоции как результат физиологических изменений, происходящих в организме; это не просто субъективные переживания, а комплексные психобиологические феномены. Они являются следствием, а не причиной физиологических изменений в организме, например, учащение сердцебиения, потоотделение и мышечное напряжение предшествуют появлению эмоций.

Теория эмоций Джеймса-Ланге - психологическая теория эмоций, выдвинутая одновременно и независимо друг от друга В. Джеймсом (1884) и датским анатомом Г. Ланге (1885).

Восприятие возбуждающего факта (печальное известие, опасность и т.п.) непосредственно, рефлекторным путем вызывает телесные изменения (кровообращения, дыхания, мимики), а наше чувство (ощущение) этих изменений есть эмоция. Вместо выдвигавшейся обычно последовательности: причина (стимул) - чувство - внешнее выражение, эта теория указывает иную последовательность: причина (стимул) - телесное изменение - чувство; то, что принимается за причину (чувствование), оказывается само следствием (результат телесных изменений). «Мы огорчены, потому что плачем; разгневаны, потому что наносим удары; испуганы, потому что дрожим» (Джеймс). Ланге особенно выдвигал роль сосудодвигательной системы в возникновении эмоций и приписывал ей первостепенное значение, без нее мы не знали бы «ни радости, ни гнева, ни забот, ни страха».

Сформулированная как закон Джеймса-Ланге, эта теория говорит о возможности управления внутренними чувствами и эмоциями: совершая действия, характерные для того или иного внутреннего чувства, мы обычно начинаем вызывать и само чувство.

- теорию Кэннона-Барда, в которой эмоции рассматриваются в качестве результата одновременной активации таламуса и коры головного мозга. Они

не являются ни следствием, ни причиной физиологических изменений, а возникают одновременно с ними. Таламус переключает сенсорные сигналы на кору головного мозга и гипоталамус; гипоталамус запускает физиологические изменения, такие как учащение сердцебиения, потоотделение и мышечное напряжение; кора головного мозга осознает эти изменения и интерпретирует их как эмоцию.

Согласно Кэннону, внешний раздражитель активирует рецепторы, и это возбуждение запускает импульсы к коре головного мозга. Попадая в кору, импульсы связаны с условными процессами, определяющими направление последующей реакции. Именно эта реакция стимулирует таламические процессы. Как только таламические процессы активированы, они готовы к разрядке. Таламические нейроны активируются в особой комбинации при заданном эмоциональном выражении. Затем эти нейроны резко и интенсивно разряжаются. Кэннон писал, что внутри и рядом с таламусом нейроны, ответственные за эмоциональное выражение, лежат близко к реле на сенсорном пути от периферии к коре головного мозга, и когда эти нейроны активируются в определенной комбинации, они иннервируют мышцы и внутренние органы и возбуждают афферентные пути к коре путем прямого подключения или облучения.

Ключевой компонент теории эмоций Кэннона-Барда состоит в том, что когда происходит таламический разряд, телесные изменения происходят почти одновременно с эмоциональным переживанием. Телесные изменения и эмоциональные переживания происходят отдельно и независимо друг от друга; физиологическое возбуждение не должно предшествовать эмоциональному выражению или переживанию. Теория утверждает, что таламическая область - это область мозга, отвечающая за эмоциональные реакции на испытанные раздражители.

Кэннон обобщает наблюдения, которые служат основой его теории эмоций, которая утверждает, что таламическая область является координационным центром эмоциональных реакций. Во-первых, после

удаления головного мозга переднего таламуса у подопытных животных животные продолжают демонстрировать эмоциональные реакции, подобные гневу. Эти реакции прекращаются, когда затем удаляется таламус. Во-вторых, опухоль на одной стороне таламуса может вызывать односторонний смех или гримасу при определенных условиях, хотя корковый и произвольный контроль одних и тех же мышц является двусторонним. Наконец, временное нарушение коркового контроля нижних центров из-за легкой амнезии или постоянного нарушения в результате болезни (например, опухоли или поражения) может вызвать неконтролируемый и продолжительный плач или смех.

- теорию эволюции Ч. Дарвина, который считал, что эмоции являются врожденными и адаптивными. В его подходе упор делался на эволюционном значении каждой эмоции, ее проявлении в движениях мышц лица и самоотчете испытуемых. Исходя из этих критериев, он выделил шесть основных эмоций: гнев, отвращение, печаль, радость, страх и удивление. Любое эмоциональное состояние, по его мнению, это их разновидность или комбинация.

В 1872 г. Ч. Дарвин опубликовал книгу "Выражение эмоций у человека и животных", которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности, организма и эмоций. В ней было доказано, что эволюционный принцип применим не только к биофизическому, но и психолого-поведенческому развитию живого, что между поведением животного и человека непроходимой пропасти не существует. Дарвин показал, что во внешнем выражении разных эмоциональных состояний, в экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу теории эмоций, которая получила название эволюционной. Эмоции, согласно этой теории, появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния, в частности,

связанные с соответствующими эмоциями движения, по Дарвину, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма. И действительно, общность эмоциональных выражений человека и, во всяком случае высших животных, стоящих наиболее близко к человеку, настолько очевидна, что не поддается никакому оспариванию.

Психоаналитический подход к пониманию эмоций фокусируется на влиянии бессознательных процессов на чувства людей. Эмоции – это результат бессознательных процессов, происходящих в психике человека, и они могут быть вызваны внутренними конфликтами, травмами и переживаниями. и инстинктивными влечениями. Эмоции – это не просто реакции на события, а результаты внутренних конфликтов и бессознательных влечений, при этом эмоциональные реакции носят символический характер, выражая скрытые желания, страхи или конфликты [2].

К наиболее распространенным теориям в рамках психоаналитического подхода можно отнести [12]:

- теорию З. Фрейда, в которой под эмоциями понимаются динамические процессы в бессознательном, результат борьбы между Эго, Ид и Супер -Эго. Фрейд считал, что либидо, или сексуальная энергия, является основным источником мотивации человека. На может быть направлена на различные объекты и цели.

Фрейд выявил определенный механизм возникновения эмоций, связанный с областью бессознательного.

Воспринятый извне образ вызывает бессознательный процесс, в ходе которого происходит не осознаваемая человеком мобилизация инстинктивной энергии. Если она не может найти себе применения во внешней активности человека (по причине существующих социальных норм), энергия ищет другие каналы разрядки в виде непроизвольной активности. Разными видами такой активности являются "эмоциональная экспрессия" и "эмоциональное переживание".

- теорию К. Юнга о связи эмоций с архетипами – универсальными бессознательными паттернами психики, эмоции рассматриваются как проявления глубинных психических процессов людей.

- теорию Э. Фромма об эмоциях как о продукте социальных взаимодействий и межличностных отношений. Эмоции – это не просто инстинктивные реакции, а результат социального обучения. Человек – это социальное существо, которое нуждается в связи с другими людьми. Эмоции играют важную роль в установлении и поддержании связей с другими людьми.

Когнитивный подход к пониманию эмоций фокусируется на решающей роли мышления в процессе возникновения и развития эмоциональных переживаний. Эмоции не являются просто автоматическими реакциями на стимулы; мысли о событиях, людях и себе самих влияют на эмоции человека; оценка ситуации, интерпретация событий и ожидания относительно будущего – все это играет важную роль в формировании эмоций, которые возникают после того, как человек оценивает ситуацию как значимую для себя. Эта оценка зависит от когнитивных интерпретаций ситуации, убеждений, ценностей и ожиданий человека [4].

К наиболее распространенным теориям в рамках когнитивного подхода можно отнести [2]:

- теория оценки Р. Лазаруса, в соответствии с которой эмоции возникают в результате когнитивной оценки событий, их потенциальной угрозы или выгоды. Эмоции напрямую связаны с тем, как мы интерпретируем и оцениваем события. Эмоции возникают не автоматически в ответ на события, а опосредованы когнитивной оценкой этих событий использованием либо первичной оценкой (оценка потенциального вреда, угрозы или выгоды события), либо вторичной оценкой (оценка доступных ресурсов и возможностей для преодоления или адаптации к ситуации. Тип и интенсивность эмоциональной реакции зависят от результатов когнитивной оценки.

- теория атрибуции объясняет, как люди интерпретируют причины своего поведения и поведения других людей. Люди мотивированы понимать причины происходящего с использованием для этой цели либо внутренней атрибуции с приписыванием причин внутренним факторам (способностям, усилиям, личности) либо внешней атрибуции с приписыванием причин внешним факторам (сложности задачи, удача, случайность). Внутренняя атрибуция приводит к положительным эмоциям (гордость, уверенность), внешняя атрибуция успеха приводит к нейтральным эмоциям. Внутренняя атрибуция неудачи приводит к отрицательным эмоциям (стыд, разочарование), внешняя атрибуция неудачи приводит к нейтральным или положительным эмоциям.

- теория когнитивного конструирования, согласно которой эмоция - это результат конструирования смысла событий, который зависит от наших убеждений, ценностей и прошлого опыта. Эмоции не являются просто реакциями на стимулы, а активно конструируются человеком в виде схем, правил и других когнитивных инструментов для интерпретации событий.

Культурно-исторический подход к пониманию эмоций фокусируется на влиянии культуры и истории на развитие эмоциональных переживаний. Эмоции – это не универсальные феномены, а продукты социального конструирования. Культура определяет, какие эмоции считаются нормальными, приемлемыми и желательными. Исторические события могут влиять на наборы эмоций, которые испытывают люди [4].

К наиболее распространенным теориям в рамках культурно-исторического подхода можно отнести [3]:

- теорию Л.С. Выготского, который считал, что эмоции – это социально-исторические продукты, а не врожденные инстинкты. Эмоции не являются реакциями на стимулы, а опосредованы знаками и символами, которые помогают осознать свои эмоции и регулировать их. Культура предоставляет набор знаков и символов для интерпретации и регулирования эмоций.

- теорию А.Р. Леонтьева, автора теории деятельности, которая объясняет, как эмоции влияют на деятельность, с помощью понятия «смысловая эмоция» отражена связь эмоций с осознанием смысла событий.

- теорию М. Я. Басова, автора теории эмоциональной регуляции о влиянии социальных норм и правил на эмоциональные переживания,

- теорию В.В. Петровского о коллективной субъективности, которая объясняет, как эмоции возникают и развиваются в контексте групповых взаимодействий.

- теорию деятельности А.Н. Леонтьева о исследовании роли эмоций в мотивации и регуляции деятельности.

Гештальт-подход к пониманию эмоций фокусируется на целостном опыте человека, включая его чувства, мысли, ощущения и поведение. Эмоции – это не просто внутренние состояния, а процессы разворачиваются во времени и пространстве; это целостные феномены, которые нельзя разделить на отдельные компоненты, они связаны с потребностями и стремлениями людей.

К наиболее распространенным теориям в рамках гештальт подхода можно отнести теорию Ф. Перлза, который считал, что эмоции – это не просто внутренние состояния, а процессы, которые разворачиваются во времени и пространстве. Они связаны с нашими потребностями и желаниями и помогают нам взаимодействовать с миром и достигать своих целей [2].

Позитивный подход к пониманию эмоций фокусируется на изучении того, как эмоции могут помогать людям процветать. Он исходит из предположения, что эмоции не являются просто негативными сигналами, а могут играть важную роль в достижении целей, развитии отношений и улучшении качества жизни [3].

К наиболее распространенным теориям в рамках позитивного подхода можно отнести [1]:

- теорию Б. Фредриксон, которая разработала теорию расширения и строительства, которая объясняет, как позитивные эмоции расширяют репертуар мыслей, чувств и поведения.

- теорию М. Селигман, который разработал теорию аутентичного счастья для достижения устойчивого счастья.

Таким образом, под эмоциональной сферой понимается совокупность эмоций, чувств переживаний и настроений людей. Эта сфера представляет собой важную часть психической организации жизни человека.

Будучи сложным многокомпонентным образованием, она состоит из [12]:

1. эмоций, под которыми понимаются психологические реакции человека непродолжительного характера на раздражители внутреннего или внешнего плана. В это время в организме человека могут происходить разнообразные физиологические изменения (частота дыхания, сердцебиение, мимика).

2. чувств, под которыми понимаются глубокие эмоциональные переживания человека более длительного характера, обусловленные отношением человека к миру.

3. настроения, под которым понимается эмоциональное состояние людей, которое может существенным образом влиять на восприятие и поведение людей.

4. переживаний, под которыми понимаются эмоциональные реакции человека комплексного характера на важные события в его жизни.

5. эмоционального интеллекта, под которым понимается наличие способности, связанной с пониманием, управлением и использованием своего эмоционального состояния в процессе жизнедеятельности

Все описанные структуры связаны друг с другом и образуют единое целое, в котором благодаря эмоциям появляются чувства, которые определяют настроение и переживания людей, формирующие их личностные особенности. Благодаря эмоциональному интеллекту люди осуществляют контроль над эмоциональной сферой. Человек может хорошо понимать свои эмоции, управлять ими и использовать их для достижения своих целей [12].

Таким образом, эмоциональная сфера – это сложное и многогранное образование, под которым понимается психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Оно изучается различными направлениями психологии. Каждый подход вносит свой вклад в понимание эмоций, но обобщая все представленные подходы можно сделать вывод, что эмоции играют ключевую роль в развитии личности, формировании характера, помогают взаимодействовать с миром и достигать своих целей.

1.2 Психологический настрой как один из важнейших этапов урока

Психологический настрой - это отражение ваших убеждений, установок и предположений о себе, других людях и жизни в целом. Эта установка не является фиксированной. Ее можно формировать, развивать и трансформировать с помощью самосознания и преднамеренных усилий.

Первым шагом в развитии позитивного психологического настроения является распознавание мыслей и убеждений. Негативные разговоры с самим собой, ограничивающие убеждения и пессимистический взгляд на вещи мешают школьникам полностью раскрыть свой потенциал.

Одним из ключевых аспектов позитивного психологического настроения является установка на рост. Это мышление основано на вере в то, что способности, интеллект и таланты могут быть развиты и улучшены с помощью усилий и настойчивости. Вместо того, чтобы рассматривать неудачу как препятствие, учащиеся с установкой на рост рассматривают ее как возможность для обучения и роста. Они понимают, что успех зависит не от врожденных качеств, а скорее от преданности делу, упорного труда и готовности принимать вызовы.

Еще одним критерием позитивного психологического настроения является оптимизм. Оптимизм – это взгляд на жизнь с положительной точки зрения,

уверенность в лучшем будущем. Оптимистичные дети более устойчивы, адаптируемы и лучше подготовлены к преодолению жизненных взлетов и падений.

Более того, культивирование благодарности может оказать глубокое влияние на психологический настрой школьника. Выражение благодарности за благословения, большие или малые, смещает внимание с неудач. Это перестраивает мозг, чтобы замечать и ценить положительные аспекты опыта, что, в свою очередь, способствует более позитивному взгляду на жизнь. Регулярно практикуя благодарность, учащиеся развивают более глубокое понимание простых радостей жизни и испытывают большую общую удовлетворенность жизнью.

Установки в области психологии представляют собой сложные ментальные конструкции, которые охватывают оценочные суждения человека, эмоциональные реакции и поведенческие тенденции по отношению к объектам, отдельным лицам, группам или идеям. Эти многогранные когнитивные структуры играют ключевую роль в формировании того, как люди воспринимают окружающий мир, взаимодействуют с ним и реагируют на него.

Установка состоит из трех основных компонентов:

1. Когнитивный компонент. Этот аспект установок относится к убеждениям, мыслям и знаниям, которыми индивид обладает относительно объекта своего отношения. Они охватывают понимание и оценку человеком атрибутов, характеристик и качеств объекта.

2. Аффективный компонент. Эмоциональный компонент установок инкапсулирует эмоциональные реакции или чувства индивида, связанные с объектом его отношения. Эти эмоции могут варьироваться от положительных (например, любовь, радость) до негативных (например, страх, отвращение) и влиять на валентность общей установки.

3. Поведенческий компонент. Поведенческий аспект установок включает поведенческие тенденции или действия, которые индивид склонен предпринимать по отношению к объекту своего отношения. Этот компонент отражает предрасположенность индивида приближаться к объекту или избегать его, участвовать в действиях, поддерживающих или противостоящих ему, или сохранять нейтральную позицию.

Понимание и изучение установок имеет первостепенное значение в психологии и различных других областях по нескольким причинам:

Прогнозирование поведения.

Установки служат ценными предикторами поведения человека. Хотя установки не всегда напрямую выражаются в действиях, они позволяют понять вероятность возникновения определенного поведения. Изучение установок помогает в прогнозировании и понимании человеческих действий и выбора.

Социальное влияние.

Установки играют ключевую роль в социальных взаимодействиях и влиянии. Они могут формироваться под влиянием социальных и культурных факторов, а установки, в свою очередь, могут влиять на социальное поведение, такое как конформизм, давление со стороны сверстников и групповая динамика.

Убеждение и коммуникация.

Понимание установок важно для эффективного убеждения и коммуникации. Предприятия, рекламодатели и политические структуры часто стремятся повлиять на установки для достижения своих целей. Знание о формировании и изменении установок имеет решающее значение в этих начинаниях.

Разрешение конфликтов.

Установки могут лежать в основе межличностных конфликтов, предрассудков и дискриминации. Изучая установки, психологи и

консультанты могут разрабатывать стратегии разрешения конфликтов и продвижения позитивных межгрупповых отношений.

Консультирование и терапия.

В области консультативной психологии рассмотрение и понимание установок клиентов имеет фундаментальное значение. Терапевты используют эти знания для изучения лежащих в основе убеждений, эмоций и поведения, способствуя личностному росту и психическому здоровью.

Социальные изменения.

Установки могут быть мощными движущими силами социальных изменений. Активисты и адвокаты часто работают над изменением установок общества в целях содействия прогрессу и равенству в таких областях, как гражданские права, охрана окружающей среды и общественное здравоохранение.

Исследования и академические изыскания.

Установки составляют краеугольный камень нашего психологического ландшафта, охватывая наши всесторонние оценки людей, групп и объектов, населяющих наш социальный мир. По своей сути выражение установки предполагает вынесение обдуманного суждения, осознанный выбор между благосклонностью и неприязнью, симпатией и антипатией или даже принятием объекта установки или отказом от него. Эти оценочные установки являются строительными блоками наших когнитивных и эмоциональных реакций на множество объектов, которые нас окружают.

Важность установок превосходит время и остается столь же актуальной сегодня, как и более семи десятилетий назад, когда Гордон Олпорт охарактеризовал установки как наиболее незаменимую концепцию в социальной психологии. Наши установки служат не только зеркалами, отражающими наши внутренние перспективы, но и компасами, направляющими наше поведение и взаимодействия в социальной среде. Понимание установок имеет решающее значение для освещения сложных

способов, с помощью которых мы воспринимаем окружающий мир, ориентируемся в нем и влияем на него.

Установки служат связующим звеном, где познание и эмоции сходятся, формируя наши реакции, и, таким образом, тщательное изучение установок должно включать три фундаментальных аспекта:

1. Содержание установок. Это измерение исследует множество наших установок. Установки, направленные на отдельных людей, группы или объекты, столь же разнообразны, как и сам человеческий опыт. Понимание содержания установок позволяет распутать сложный гобелен наших оценок, предпочтений и предрассудков.
2. Структура установок. Изучение внутренней архитектуры установок проясняет сложное взаимодействие между когнитивными и аффективными элементами. Структурный анализ установок показывает, как наши убеждения, эмоции и оценки гармонируются или конфликтуют в сложной сети наших установок.
3. Функция установок. Исследование функции установок раскрывает их роль как динамических мотиваторов поведения. Установки – это не статичные конструкции, а мощные движущие силы, влияющие на наш выбор, действия и взаимодействия. Признание их функций дает нам представление об убеждении, изменении поведения и навигации в социальной динамике.

В области психологии понимание содержания установок сродни раскрытию сложных слоев оценки человека. Центральное место в этом исследовании занимает многокомпонентная модель, которая утверждает, что установки не монолитны, а состоят из трех неотъемлемых аспектов: аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов. Эти компоненты объединяются, создавая всеобъемлющее и детализированное представление нашего отношения к объектам, отдельным лицам или группам в нашем социальном окружении.

1. **Аффективный компонент.** Этот аспект установок проникает в сферу чувств и эмоций, которые переплетаются с нашими оценками объекта. Аффективные реакции оказывают глубокое влияние на наши установки, формируемые различными механизмами. Прежде всего, на установки по своей сути влияют эмоциональные реакции, вызываемые, когда мы сталкиваемся с объектом установки.

2. **Когнитивный компонент.** Когнитивные элементы оказывают глубокое влияние на широкий спектр установок. В контексте межгрупповых установок стереотипы возникают как когнитивные конструкции, инкапсулирующие представления об атрибутах, приписываемых определенным социальным группам. Обширные исследования показали, что сохранение негативных стереотипов о группе тесно связано с развитием предвзятого отношения к этой группе.

3. **Поведенческий компонент.** Поведенческая информация – это ментальное представление текущего, прошлого и ожидаемого поведения, направленного на объект установки. Одновременно установки оказывают существенное влияние на будущее поведение, формируя прогнозы о том, как люди будут действовать в конкретных ситуациях.

Соответствие убеждения содержанию установки: понимание содержания установки имеет решающее значение, особенно когда целью является изменение установки. Убедительные призывы наиболее эффективны, когда они согласуются с содержанием рассматриваемой установки.

Содержание установок служит линзой, через которую мы смотрим и оцениваем мир, влияя не только на наше восприятие, но и на наше поведение и реакции на мириады объектов, отдельных лиц и групп, населяющих наш социальный ландшафт. Признание многогранной природы содержания установок позволяет нам ориентироваться в сложной сфере оценки человека и убеждения с большей точностью и проницательностью.

Помимо понимания содержания установок, изучение структуры этих оценочных конструкторов раскрывает сложную карту того, как позитивные и негативные оценки сосуществуют в нашем когнитивном ландшафте. Изучение организации положительных и отрицательных элементов в установках важно для понимания нюансной природы наших оценок и их влияния на наше поведение.

Иногда утверждается, что установки существуют в едином одномерном континууме, где позитивные чувства, убеждения и поведение расположены на одном конце, в то время как негативные элементы находятся на противоположном конце. Согласно этой точке зрения, индивиды склонны испытывать установки, которые укладываются в этот континуум, склоняясь либо к положительному, либо к отрицательному полюсу, либо где-то посередине. По сути, это подразумевает, что преимущественно позитивное отношение естественным образом исключает сосуществование негативных элементов, и наоборот.

В отличие от одномерного представления, возникает более сложная двумерная перспектива. Эта точка зрения предполагает, что позитивные и негативные элементы в установках не ограничены одним континуумом, а организованы по двум отдельным измерениям. Одно измерение отражает степень, в которой установка содержит позитивные элементы, в то время как другое измерение измеряет наличие негативных элементов. С этой точки зрения установки не ограничиваются полярными крайностями; индивиды могут обладать установками, которые охватывают различные комбинации позитива и негатива. Следовательно, установки могут иногда включать в себя как устойчивые позитивные, так и негативные компоненты, что приводит к тому, что называется “амбивалентностью отношения”.

Амбивалентность в установках представляет собой сосуществование как сильных позитивных, так и негативных компонентов. Это состояние амбивалентности является критическим фактором, определяющим силу и сопротивление установок изменениям. Исследования показали, что

амбивалентные установки являются менее надежными предикторами поведения, поскольку люди с амбивалентностью могут колебаться в своих действиях, отражая внутреннее перетягивание каната между противоположными оценочными элементами. Более того, люди склонны более внимательно изучать призывы к убеждению, когда сталкиваются с амбивалентными установками, поскольку они стремятся согласовать конфликтующие оценочные аспекты.

Понимание тонкой структуры установок улучшает наше понимание сложной взаимосвязи между позитивом и негативом в наших оценках. Амбивалентность отношения, в частности, проливает свет на сложности принятия решений человеком и прогнозирования поведения. Признание того, что установки могут быть многомерными и амбивалентными, подчеркивает необходимость точности в измерении отношения и стратегиях убеждения.

Установки не ограничиваются упрощенными одномерными континуумами; вместо этого они структурированы многогранными способами, отражающими взаимодействие положительных и отрицательных элементов. Эта многомерная перспектива предлагает более глубокое понимание того, как установки влияют на наши мысли, чувства и поведение, подчеркивая важность амбивалентности установок как решающего фактора, определяющего силу и изменчивость установок. Ориентируясь в сложном ландшафте человеческих оценок, признание многомерности установок дает нам возможность создавать более точные модели человеческого поведения и убеждения.

В области психологии функции, выполняемые установками, столь же разнообразны, как и сами установки. Ученые посвятили значительные усилия пониманию основных потребностей и роли, которые установки играют в нашем когнитивном и социальном ландшафте. Эти функции проливают свет на сложные способы, с помощью которых установки влияют на наше восприятие, поведение и я-концепцию.

Три основные функции М. Брюстера Смита:

- **Функция оценки объекта.** Эта функция распознает установки как бесценные инструменты для обобщения положительных и отрицательных характеристик объектов в нашем окружении. Установки позволяют людям быстро оценивать ситуацию, помогая им находить подход к организациям, приносящим пользу, и избегать потенциального вреда.

- **Функция социальной адаптации.** Установки в этом контексте способствуют социальной интеграции, позволяя людям объединяться с единомышленниками и дистанцироваться от тех, кому они противостоят.

- **Функция экстернализации.** Установки могут функционировать как защитный механизм, защищая людей от внутреннего конфликта и сохраняя их самооценку. Сталкиваясь с личностной неадекватностью или недостатками, люди могут экстернализовать свои негативные чувства, развивая сильное негативное отношение к источнику своей тревоги.

Четыре функции отношения Дэниела Каца:

- **Функция познания.** Аналогично объектной оценке, эта функция распознает установки как инструменты для организации информации и обобщения атрибутов. Установки упрощают сложные суждения за счет сжатия релевантной информации, делая процесс принятия решений более эффективным.

- **Функция полезности.** Параллельно утилитарному аспекту оценки объекта, эта функция подчеркивает установки как ориентиры для действий и выбора. Установки направляют людей к действиям, которые согласуются с их оценками, служа практическими инструментами для принятия решений в повседневной жизни.

- **Функция защиты эго.** Повторяя функцию экстернализации, эта функция признает установки как средство защиты "я" от внутреннего конфликта. Когда люди сталкиваются с угрозами своей я-концепции, у них могут выработаться установки, которые защищают их эго путем экстернализации негативных чувств или неадекватности.

Функция выражения ценностей - предполагает, что установки могут служить средством выражения я-концепции человека и основных ценностей. Установки становятся средством передачи его идентичности и личных убеждений.

Понимание первичной функции установки имеет решающее значение, поскольку оно влияет на то, насколько убедительные призывы могут эффективно влиять на установки. Вероятность успеха убеждения выше, когда убедительное сообщение согласуется с основной функцией установки. Осознание многогранной роли, которую установки играют в нашей жизни, дает нам возможность ориентироваться в сложной взаимосвязи между нашими оценками, решениями и социальными взаимодействиями.

Исследуя установки, мы углубились в сложный мир оценочных суждений, исследуя их определение, содержание, структуру и функции. Это путешествие пролило свет на многогранную природу установок и их глубокое влияние на восприятие человека, поведение и общество в целом.

Установки охватывают наши оценочные суждения, заключая в себе сочетание аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов. Они служат линзами, через которые мы смотрим на мир, определяя наши предпочтения, решения и взаимодействия.

Установки содержат разнообразное содержание, представляющее наши чувства, убеждения и поведение по отношению к объектам, отдельным лицам или группам. Понимание содержания установок раскрывает сложность наших оценок и их влияние на наши ответы.

Установки не ограничиваются упрощенными одномерными континуумами, но могут быть многомерными. Структура установок может включать в себя как положительные, так и отрицательные элементы, что приводит к амбивалентности отношения, ключевому фактору силы отношения и сопротивления изменениям.

Установки выполняют множество функций, включая оценку объекта, социальную адаптацию, экстернализацию, знание, полезность, защиту эго и

выражение ценностей. Эти функции проливают свет на роль, которую установки играют в руководстве поведением, формировании я-концепции и содействии социальной интеграции.

Изучение установок продолжает развиваться и расширяться, обещая захватывающие направления для будущих исследований:

1. **Нейробиологические идеи.** Достижения в нейробиологии открывают возможности для раскрытия нейронных основ установок. Исследование механизмов мозга, ответственных за формирование, изменение установок, и их влияния на поведение, является многообещающим.
2. **Установки в цифровую эпоху.** По мере того, как технологии формируют наше общение и потребление информации, изучение установок в цифровой сфере становится все более актуальным. Изучение того, как онлайн-среда влияет на формирование и выражение установок, является развивающейся областью.
3. **Социальная справедливость и установки.** Пересечение установок с вопросами социальной справедливости, равноправия и инклюзивности требует исследования. Понимание того, как установки способствуют возникновению предрассудков, дискриминации и социальным изменениям или борются с ними, является насущной проблемой.
4. **Динамическое моделирование установок.** Исследователи изучают динамические модели установок, которые отражают их изменчивую природу. Лонгитюдные исследования, отслеживающие изменения установок с течением времени и в ответ на различные вмешательства, позволяют понять изменчивость и стабильность установок.
5. **Культурные и межкультурные перспективы.** Культура оказывает глубокое влияние на установки. Сравнительные исследования в различных культурных контекстах проливают свет на универсальность и культурную специфику установок.

1.3 Мотивация к обучению, как одна из составляющих эмоционального настроя учеников

В современной психологии мотивации до сих пор нет однозначной трактовки понятия «мотив». Трактую мотив как стержень, «несущую конструкцию» учебной деятельности следует опираться на следующее содержание «Мотив – это опредмеченная потребность, которая носит внутренний характер, так как входит в структуру самой деятельности» [19]. Это то, ради чего осуществляется деятельность, причем, в качестве мотива могут выступать и предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, т. е. все то, в чем нашла свое воплощение потребность [7].

В отечественной психологии существует несколько подходов к пониманию мотивов обучения:

1. Деятельностный подход основан на трудах таких известных психологов, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн.

Л.С. Выготский [11] не давал однозначного определения мотива обучения. В своих трудах он рассматривал мотивы как динамическую систему, которая включает в себя:

- потребности: биологические и социальные потребности, которые побуждают человека к деятельности.
- интересы: осознанные потребности, которые направляют деятельность человека на определенные предметы.
- склонности: устойчивые интересы, которые определяют выбор деятельности.
- установки: готовность к определенной деятельности, которая сформировалась в результате прошлого опыта.

С точки зрения С.Л. Рубинштейн [41], мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и

рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Мотив – как побуждение – это источник действия, его порождающий; но, чтобы стать таковым, он должен сам сформироваться.

Таким образом, основные положения деятельностного подхода заключаются в том, что:

а) мотивы не являются чем-то статичным, а формируются и развиваются в процессе деятельности.

б) мотивы тесно связаны с целями деятельности.

в) мотивы опосредуются образом будущего результата деятельности.

2. Личностно-ориентированный подход к определению мотивов обучения фокусируется на уникальных особенностях личности ученика. В рамках этого подхода мотивы рассматриваются как смыслообразующие факторы, которые придают личностный смысл учебной деятельности. Данный подход основан на трудах Л.И. Божович [7], В.И. Слободчикова [42].

С точки зрения Л.И. Божович, мотивы обучения – это система внутренних побуждений, которые определяют направленность, устойчивость и избирательность учебной деятельности. Она выделяла два основных типа мотивов обучения: широкие социальные мотивы и познавательные мотивы. Она также подчёркивала, что мотивы обучения не являются чем-то статичным, а формируются и развиваются в процессе обучения [7].

В.И. Слободчиков рассматривал мотивы обучения как сложную систему, которая включает в себя внешние и внутренние мотивы, которые не существуют изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой. Мотивы обучения могут существовать на репродуктивном, побудительном или творческом уровнях [42].

Таким образом, основные положения личностно-ориентированного подхода заключаются в том, что:

- В центре обучения находится сам обучающийся: его мотивы, цели, ценности, неповторимый психологический склад.

- Обучение должно быть ориентировано на личность ученика: его интересы, способности, потребности.

- Мотивы обучения не являются чем-то статичным, а формируются и развиваются в процессе обучения.

Важную роль в формировании мотивов обучения играет социальная ситуация. Мотивы ребенка формируются под влиянием родителей, учителей, сверстников.

3. Когнитивный подход к определению мотивов обучения фокусируется на внутренних когнитивных процессах, которые влияют на выбор человеком той или иной деятельности. Он подчёркивает, что мотивы обучения не являются чем-то статичным, а формируются и развиваются в процессе обучения. Важную роль в формировании мотивов обучения играют ожидания ученика, оценка возможностей, ценностные ориентации. Данный подход позволяет создать условия для формирования и развития положительных мотивов обучения и сделать учебную деятельность более эффективной.

А.К. Маркова определяет мотивы обучения как когнитивные структуры, которые определяют направленность и регуляцию учебной деятельности [31].

С точки зрения И.А. Зимней под мотивами обучения понимается система смысловых образований, которые определяют отношение ученика к учебной деятельности [26].

4. Системный подход к определению мотивов обучения представлен в работах В.Д. Шадрикова [49], Н.Ф. Талызиной [45].

У В.Д. Шадрикова под мотивами обучения понимается система факторов, которые определяют направленность, устойчивость и результативность учебной деятельности [49].

С точки зрения Н.Ф. Талызиной мотивами обучения является иерархическая система, которая включает в себя внешние и внутренние мотивы [45].

Мотивационная сфера личности студента наиболее полно раскрывается в ситуации деятельности, где она выступает как позиция субъекта и зависит от активности, целеполагания, предвидения результатов достижения, готовности к неожиданностям, способов включения в деятельность, от эмоционально-волевых переживаний.

Таким образом, учебная мотивация, представляет собой, особый вид мотивации, характеризующийся сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней и внешней мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Рассматривая учебную мотивацию как показатель результативности деятельности образовательного учреждения, мы будем опираться на три подхода к описанию групп мотивов.

Рассмотрим один из способов мотивационной классификации:

— Мотив, направленный на познание окружающего мира. Он обусловлен сущностью учебной активности и процессом обучения. Этот мотив говорит о внутреннем устремлении обучающихся получить новый опыт, знания, умения и компетенции, определяется уровнем заинтересованности человека к познанию, в которое входит исследование новых представляющих интерес фактов, событий, явлений, их сущностей, формирование причинно-следственных связей, выявление закономерностей и перспективных тенденций, теоретических принципов, методик и основных точек зрения ученых и др. Дополнительно в группу познавательных мотивов входят мотивы учащихся, связанные с получением навыков получения новых знаний: интерес к самообучению, к методикам познания окружающего мира, к вариантам саморегуляции процесса обучения, оптимальной организации образовательного процесса. В первую очередь, рассматриваемые мотивы говорят об устремлении студентов самостоятельно добывать новые знания и направленности их мышления на самосовершенствование доступных им способов обучения;

— Социальный мотив. Формирование мотивов, относящихся к данной группе, основываются на разных формах социального взаимодействия и коммуникаций между обучающимися и другими членами общества. Приведем несколько примеров: внутреннее устремление овладеть новыми социально полезными знаниями и умениями, связанное с чувством долга перед обществом, понимание важности процесса обучения, ответственность. При этом важно, чтобы человек осознавал, что от его выбора своей профессии в дальнейшем будет зависеть, принесет он пользу социуму или нет. Кроме того, в категорию социальных мотивов включают и позиционные мотивы, которые проявляются в желании занять определенное положение во взаимоотношениях с окружающими людьми, заручиться их одобрением и поддержкой.

— Позиционный мотив. Он основывается на желании человека самоутвердиться, занять лидирующие позиции в окружающем его коллективе, влиять, управлять, доминировать и др.

— Мотив социального сотрудничества. Этот мотив заключается не только в желании настроить коммуникацию с окружающими, но и в понимании необходимости организовать совместную деятельность со своим преподавателем, одноклассниками, что позволит более эффективно получать новые знания, развивать свои компетенции, а также в стремлении совершенствовать данный вид взаимодействия. В основе этого мотива лежат такие характерные особенности личности, как самовоспитание и самосовершенствование [19]. Следующий способ классификации основан на взаимосвязи мотивов и непосредственно учебного процесса. Если мотивы, которые стимулируют активную деятельность (в рассматриваемом варианте — организация и реализация процесса обучения), напрямую не связаны с такой деятельностью, то они являются внешними. С другой стороны, если такая связь присутствует — внутренними.

Кроме того, мотив учиться может быть, как внутренним — при самообучении и самообразовании или внешним, если человек обучается с педагогом, тренером, наставником.

Приведем примеры внутренних мотивов: заинтересованность в принятии участия в какой-либо деятельности, интерес в получении определенного результата от своей активности, желание саморазвиваться, развивать свои качества, навыки, компетенции, способности.

В основе внешних мотивов лежит долг, обязанность, желание занять определенное положение в группе под влиянием мнения родных, преподавателей или иных лиц. Например, если студент выполняет контрольную работу, то внешние мотивы такой активности: желание получить отличную оценку, заслужить устной похвалы проверяющего и др.

К категории внутренних мотивов можно отнести интерес к процессу и получению результата при решении задачи, к процессу нахождения оптимального решения и др. Важно принимать во внимание, что мотив — это внутренняя характеристика сознания человека, его побуждение к выполнению определенных действий. С другой стороны, данное побуждение (принуждение) может быть результатом действий другого человека, воздействием внешней среды и внешних обстоятельств. Если без осуществления мониторинга и периодического/постоянного напоминания кого-либо мотив не работает, то можно сделать вывод, что он является внешним для учащегося. В образовательном процессе педагогу нужно стремиться, чтобы его студенты обладали, в первую очередь, внутренней мотивацией [20].

Заключительный вариант классификации мотивов, связанных с образовательным процессом, который мы рассмотрим — это наличие в мотивации одного из двух аспектов: обучающийся стремится достичь успеха или старается избежать неудачи.

Учащиеся, обладающие мотивацией, направленной на достижение успешного результата, как правило, выбирают позитивную цель своей

деятельности, активно работают над ее достижением, пытаются выбрать правильные инструменты, методы и ресурсы, чтобы достичь выбранной цели. У таких учеников процесс обучения связан с положительными эмоциями, мобилизацией внутренних ресурсов и повышением уровня внимания.

По-другому проявляют себя студенты, цель которых – не допустить неудачу. Все их мысли, устремления и действия направлены именно на это. Такой учащийся зажат, не уверен в своих силах, боится критических оценок со стороны окружающих. Если он понимает, что его деятельность может закончиться неудачно, то он начинает испытывать исключительно отрицательные эмоции и не получает удовольствия от учебного процесса. Такой мотив обусловлен неуверенностью в себе, низким уровнем самооценки, неверием в успех. Любые трудности и барьеры, которые возникают на пути к цели, вызывают негативную реакцию [21].

На основании информации, которая была представлена выше, можно сделать вывод, что каждому преподавателю важно развивать у своих обучающихся стремление к успеху, при этом нужно вселять уверенность, оказывать всю необходимую помощь и поддержку.

Учащийся — это взрослый, в некотором смысле, сформировавшийся человек, которому недостаточно просто сказать «так надо», чтобы стимулировать его к определенным действиям. Поэтому в случае, если педагог употребляет такие фразы, как “в жизни пригодится”, то ученик может потерять всяческий интерес к его предмету, так как ему не понятно, зачем он приходит на занятия, с какой целью он должен выполнять самостоятельные работы и т. д. Преподаватель должен уметь доказать, что его занятия на самом деле принесут пользу, например, позволят получить хорошую профессию, чтобы в дальнейшем обеспечить финансовую стабильность в жизни.

Ученику важно не только объяснить важность и актуальность того или иного предмета, но и показать те возможности, которые перед ним откроются, в случае практического применения полученных знаний и навыков. С этой целью проводятся интегрированные занятия (семинары), на которых

устанавливается связь между теорией и практикой. В таком случае широко применяются познавательные мотивы, основанные на ориентации на эрудицию.

Для учащегося крайне важно, чтобы педагог был его наставником, мнение которого авторитетно, тогда он не будет стесняться задать интересующие его вопросы, как по теме занятий, так и на отвлеченные темы. При этом, отвечая на вопросы, педагог должен применять эффективный вариант мотивации — вселять в учащегося уверенность в собственных силах. Преподаватель должен доверять своим ученикам, что позволит наладить рабочий контакт и повысить эффективность образовательного процесса [17].

Вне зависимости от личностных качеств ученика, каждый из них желает получать к себе уважительное и благожелательное отношение. В этой связи отметим высказывание Д. Карнеги, который говорил, что «...не нужно скупиться на похвалу, признавайте позитивные достижения, даже если они только будут достигнуты в дальнейшем. В этом случае у вашего воспитанника появятся дополнительные возможности достичь поставленной цели. Отдайте ему то, что хотите в дальнейшем получить обратно».

Заинтересованность — важнейший фактор прихода воспитанника на занятия к преподавателю. Для повышения интереса можно воспользоваться следующим методом: в учебном процессе создавать ситуации, когда ученики могут доказывать свое мнение, обсуждать проблемные вопросы, находить разные варианты решения и выбирать из них оптимальный, решать задачи с использованием двух методов одновременно и др.

Эффективным средством для увеличения уровня учебной мотивации является разработка и внедрение в образовательный процесс прозрачной и понятной рейтинговой системы, на основе оценок, получаемых учащимися. При этом каждая оценка должна соответствовать определенному баллу, к которому в дальнейшем должен быть применен коэффициент, соответствующий уровню сложности выполненного задания: ответ на уроке,

проверочная, самостоятельная, итоговая работа, экзаменационное испытание и др.

Интерес обучающегося к темам изучаемого предмета формируется не только под влиянием высокого профессионализма педагога, но и его личных качеств. Преподаватель, доброжелательно и позитивно относящийся к окружающим его людям, не опаздывает на занятия, к своей работе подходит со всей ответственностью, своевременно контролирует результат выполненных ученических работ. По этой причине можно отметить, что доброжелательная, спокойная, положительная, приветливая коммуникация со стороны педагога в адрес учащихся позволит обеспечить позитивные результаты в части образовательного процесса.

В каждой учебной организации периодически проходят дни самоуправления, участвуя в которых, у учащихся формируется мотивация к самостоятельной учебной деятельности. До такого дня педагог может предложить своим школьникам придумать и обосновать собственные критерии и форму оценок, перечень заданий, который может быть использован при проведении контрольных работ, тему и план доклада или выступления, критерии рецензирования ответов учащихся.

Интересы преподавателя и учеников могут быть взаимными. Общее обсуждение разных научных аспектов, разрешение имеющихся проблем, проведение дискуссий и споров на различные темы, анализ и поиск решения ситуационных практических задач представляют собой не только образовательные инструменты, но и способы установить тесный контакт между преподавателем и его обучающимися, позволяющие повысить эффективность учебного процесса.

Сегодня ключевой целью всех преподавателей должно являться не просто обучение новым знаниям, навыкам и применению их на практике, но и развитие творческого потенциала, что в дальнейшем позволит повысить качество жизни общества и достичь ключевых целей государства.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТРОЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ

2.1 Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования было исследование вариабельности эмоционального настроения в зависимости от периода обучения на примере уроков биологии. Эксперимент проводился на базе МБОУ «ЛСТУ № 2» г. Пензы. Исследование проводилось с обучающимися 6 «А» класса. Число испытуемых – 25 человек.

Диагностическая программа исследования представлена в данной таблице

Таблица 1 - Диагностическая программа исследования

Название методики, автор	Цель методики	Исследуемый критерий
Методика мотивации к избеганию неудач Т. Элерса	Выявление мотивов к избеганию неудач, поддерживающих и направляющих поведение личности	Мотивация избегания неудач
Тест Спилбергера-Ханина «Определение уровня тревожности»	Диагностика уровня тревожности учащихся.	Уровень тревожности
Методика мотивации к переживанию успеху Т. Элерса	Диагностика мотивационной направленности личности на достижение успеха	Мотивация достижения успеха

Таблица 1. Продолжение

Изучение мотивационной сферы учащихся (по М.В. Матюхиной)	Оценка ведущих, доминирующих мотивов в мотивационной сфере учащихся	Ведущие мотивы
Методика САН	Оценка оперативного самочувствия, активности, настроения	самочувствие, активность и настроение

Ниже представлено краткое описание методик, использованных в диагностической программе.

1) Методика мотивации к избеганию неудач Т. Элерса

Назначение методики: выявление мотивов к избеганию неудач, поддерживающих и направляющих поведение личности.

Испытуемому предлагается 30 строчек слов. Из трех слов каждой строчки он должен выбрать только одно, наиболее точно его характеризующее.

Подсчет баллов: степень выраженности мотивации к успеху - количество баллов, совпадающих с ключом.

2) Тест Спилбергера-Ханина «Определение уровня тревожности».

Назначение методики: данный тест позволяет оценить уровень тревожности учащихся.

Две подшкалы для измерения двух форм тревожности:

- подшкала оценки ситуативной тревожности, диагностика самочувствия в данный момент,
- подшкала оценки личностной тревожности, диагностика обычного самочувствия человека.

Испытуемым предлагается оценить предложенные суждения по четырех бальной шкале в соответствии со следующими вариантами от полного отрицания до полного согласия.

Всего тест включает в себя 20 суждений, анализ ответов на которые позволяет оценить уровень уязвимости или устойчивости к воздействию различных стрессоров на учащихся в целом.

3) Методика мотивации к переживанию успеха Т. Элерса.

Назначение методики: методика оценивает мотивационную направленность личности на достижение успеха.

Личностный опросник. Стимульный материал включает 41 утверждение, испытуемому нужно дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет».

Подсчет баллов: Степень выраженности мотивации к успеху - количество баллов, совпадающих с ключом.

Толерантность считается одним из важнейших параметров социальной компетентности личности, ее адаптивности и зрелости.

Испытуемым предлагается ответить на приводимые суждения. Чем больше испытуемый набирает баллов, тем выше уровень его мотивации к успеху – достижению цели.

4) Изучение мотивационной сферы учащихся (по М.В. Матюхиной).

Назначение методики: методика дает оценку уровня развития доминирующих мотивов в мотивационной сфере обучающихся.

В рамках методики проводится 3 серии испытаний с карточками. Кроме того, учащиеся должны ответить на тест, включающий в себя 21 вопрос. Обработка результатов проводится только с совпадающими ответами в двух или трех сериях испытаний.

5) Методика САН

Назначение методики: методика позволяет провести экспресс-оценку уровня самочувствия, активности и настроения обучающихся.

Стимульный материал: 30 пар суждений, включающих в себя противоположные по отношению друг к другу характеристики. Испытуемый должен оценить степень выраженности той или иной характеристики своего состояния по каждой из 30 шкал.

При обработке данных результаты в соответствии с ключом суммируются по 3 категориям: самочувствие, активность, настроение. Средний балл каждой шкалы – 4 балла, при более высоком балле можно констатировать благоприятное состояние, при более низком – неблагоприятное состояние.

2.2 Результаты опытно-экспериментальной работы и их обсуждение

Представим результаты экспериментального исследования. Было проведено две серии диагностики.

Первичная диагностика была проведена в начале третьей четверти. Представим ее результаты.

1. С использованием методики Т. Элерса были изучены особенности мотивации достижения успеха и избегания неудач.

Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 1.

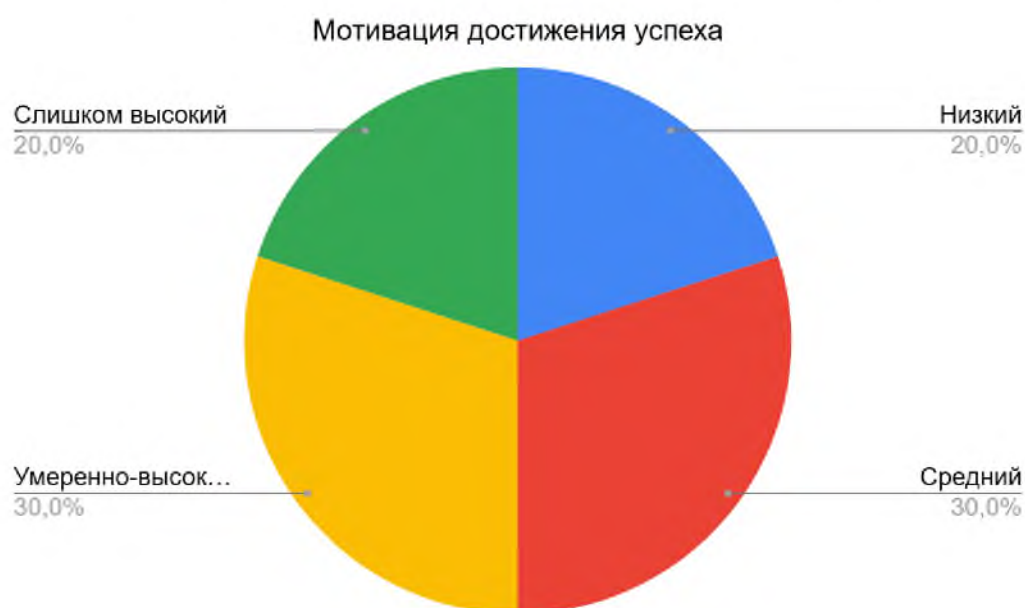


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня мотивации достижения успеха

На данной диаграмме показано, что:

-у 20 % (2 человека) был зафиксирован низкий уровень мотивации к достижению успеха. Учащиеся с низким уровнем мотивации к достижению успеха характеризуются противоположными характеристиками.

-у 30% (3 человека) – был зафиксирован средний уровень мотивации к достижению успеха, в котором отражено желание школьников проверить свои умения и способности в деятельности. Эти учащиеся настойчивы в достижении своих целей, не удовлетворены достигнутым, постоянно стремятся сделать дело лучше, чем раньше, не удовлетворены легким успехом и неожиданной легкостью задачи.

-у 30% (3 человека) – был зафиксирован умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха,

-у 20 % (2 человека) – был зафиксирован слишком высокий уровень мотивации к достижению успеха.

Учащиеся с выраженной мотивацией достижения характеризуются активностью, инициативностью. Они верят в себя, настойчивы в достижении поставленных целей, ориентированы на успех, они планируют свое будущее на отдаленное время и определяют перспективы своего развития.

Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 2.



Рисунок 2. Результаты диагностики уровня мотивации к избеганию неудач

На данной диаграмме показано, что:

- у 30 % (3 человека) был диагностирован низкий уровень мотивации к избеганию неудач;
- у 20% (2 человека) был диагностирован средний уровень мотивации к избеганию неудач;
- у 20% (2 человека) - умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудач;
- у 30 % (3 человека) - слишком высокий уровень мотивации к избеганию неудач.

Преобладает средний и умеренно – высокий уровень мотивации к избеганию неудач, это значит, что школьники предпочитают малый, или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. При доминировании у человека мотива избегания снижается уровень самооценки и притязаний. Повторяющиеся неудачи могут спровоцировать состояние привычной подавленности, устойчивое снижение веры в себя, хроническую боязнь неудач.

3. С использованием методики Спилбергера и Ханина был изучен уровень личностной и ситуативной тревожности участников исследования.

По результатам изучения личностной тревожности были получены следующие результаты:

- 30 % (3 человека) - высокий уровень личностной тревожности;
- 50 % (5 человек) – средний уровень личностной тревожности;
- 20 % (2 человека) – низкий уровень личностной тревожности.

По полученным результатам мы видим, что преобладает средний уровень личностной тревожности. Эти школьники характеризуются умеренностью в проявлении тревожности, адекватным восприятием окружающей действительности.

Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 3.



Рисунок 3. Результаты диагностики уровня личностной тревожности

Школьники с высоким уровнем личностной тревожности характеризуются устойчивой склонностью воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие; у них может наблюдаться невротический конфликт, который может спровоцировать эмоциональный срыв и психосоматические заболевания.

Школьники с низким уровнем личностной тревожности позитивно относятся к себе, они не стремятся к высоким достижениям, а удовлетворены настоящим положением в жизни, чувством комфортности и безопасности окружающего мира.

По результатам изучения ситуативной тревожности были получены следующие результаты:

- 50 % (5 человека) - высокий уровень ситуативной тревожности;
- 30 % (3 человек) – средний уровень ситуативной тревожности;
- 20 % (2 человека) – низкий уровень ситуативной тревожности.

Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 4.



Рисунок 4. Результаты диагностики уровня ситуативной тревожности

По полученным результатам преобладает высокий уровень ситуативной тревожности. Учащиеся напряжены, беспокойны, озабочены, нервозны. Такие состояния возникают в результате эмоциональной реакции на какую-то стрессовую ситуацию. Это – угроза самооценке и жизнедеятельности и реакция на нее – состояние повышенной тревожности.

У учащихся со средним уровнем ситуативной тревожности отмечаются незначительные проявления напряжения, озабоченности и нервности, а также у них хорошо развита способность справляться со стрессовой ситуацией;

Для учащихся с низким уровнем ситуативной тревожности важны мотивы деятельности и повышенное чувство ответственности.

Итак, у учащихся был диагностирован средний уровень личностной и высокий уровень ситуативной тревожности. Высокая личностная тревожность - показатель недостаточной сформированности гармонично развитой личности. Такой человек не уверен в себе, склонен к сомнениям и колебаниям, робок, нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, излишне

внушаем. Эти негативные качества снижает эффективность обучения, могут стать причиной психоэмоциональных проблем.

В свою очередь эти проблемы могут способствовать развитию тревожности как личностной черты - высокоразвитая потребность избегания неудач, препятствия стремлению к достижению успехов.

4. С использованием методики М.В. Матюхиной была проведена диагностика учебной мотивации школьников. Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 5.

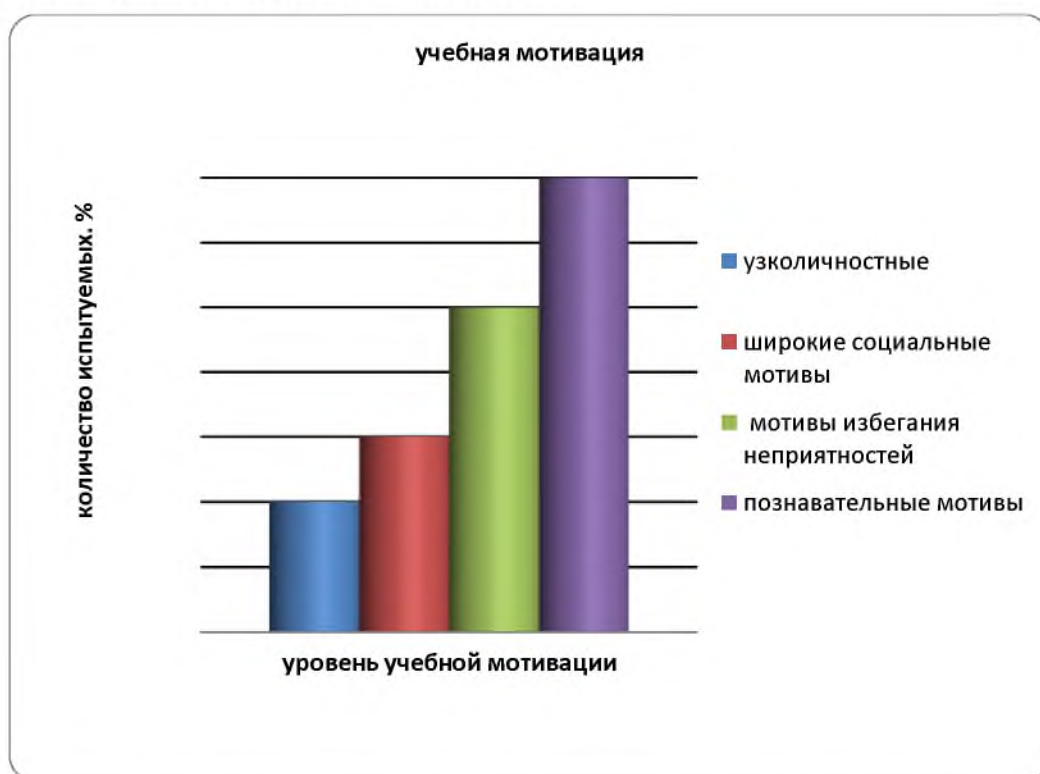


Рисунок 5. Диагностика учебной мотивации школьников

В результате анализа полученных данных мы видим, что в лидирующей позиции познавательные мотивы, которые связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Большинство учащихся стремится овладеть новыми знаниями, учебными навыками, умеют выделить занимательные факты, явления, проявлять интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям.

Мотивы избегания неприятностей занимают второе место. Такие дети могут демонстрировать свою направленность личности не на победу, а на отсутствие поражения. Особенно ярко это можно наблюдать в ситуации, когда результаты деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми.

Широкие социальные (мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования) выражены у незначительного количества учащихся. Такие школьники стремятся к занятию определенной позиции в отношениях с окружающими, получить их признание и одобрение, заслужить авторитет, занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе.

Узколичностные (благополучия и престижа) не играют решающей роли.

6. С использованием методики САН была проведена диагностика оперативной оценки самочувствия, активности и настроения. Наглядно полученные результаты представлены на диаграмме 6.

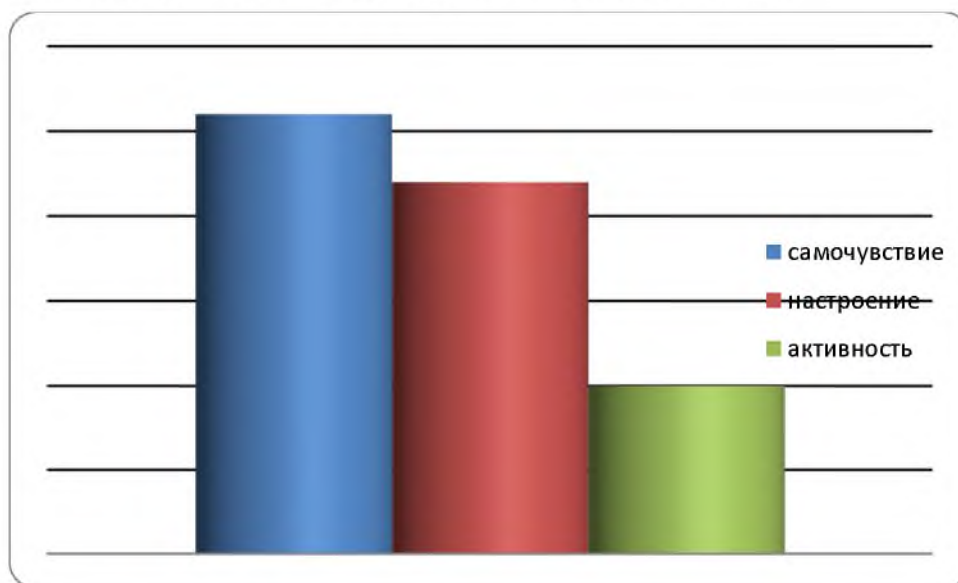


Рисунок 6. Результаты диагностики уровня оперативной оценки самочувствия, активности и настроения

Таким образом, 96% учащихся (24 человека) имеют благоприятный уровень самочувствия в начале четверти;

92% (23 человека) имеют благоприятный уровень настроения в начале четверти;

80% (20 человека) имеют благоприятный уровень активности в начале четверти.

Таким образом, в результате первичной диагностики были получены следующие результаты:

- у 60% учащихся преобладает достаточно высокий уровень мотивации к достижению успеха, они отличаются настойчивостью в достижении своих целей, постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше.

- у 40% учащихся преобладает достаточно высокий уровень мотивации к избеганию неудач, они отличаются высоким уровнем защиты и страха перед несчастными случаями и другими неприятностями.

- у 50% учащихся преобладает средний уровень личностной тревожности. Эти школьники отличаются умеренным проявлением тревожности и адекватным восприятием окружающей действительности.

- у 50% учащихся преобладает высокий уровень ситуативной тревожности. Эти школьники отличаются высоким проявлением беспокойства и нервозности в определенной стрессовой ситуацией.

- у 60% учащихся преобладают познавательные мотивы, которые связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения.

- у 40% учащихся также важную роль играют мотивы избегания неприятностей. Эти школьники отличаются направленностью на победу в процессе выполнения деятельности.

- у большей части учащихся (80-96%) преобладают благоприятный уровень самочувствия, активности и настроения.

Далее была проведена повторная диагностика с использованием тех же самых методик, но уже в конце четверти.

С использованием методики Спилбергера и Ханина был изучен уровень личностной и ситуативной тревожности участников исследования.

По результатам изучения личностной тревожности были получены следующие результаты:

- 60 % – высокий уровень личностной тревожности;

- 30 % – средний уровень личностной тревожности;
- 10 % – низкий уровень личностной тревожности.

По результатам изучения ситуативной тревожности были получены следующие результаты:

- 70 % - высокий уровень ситуативной тревожности;
- 20 % – средний уровень ситуативной тревожности;
- 10 % – низкий уровень ситуативной тревожности.

Итак, у учащихся было диагностировано увеличение высокого уровня личностной и ситуативной тревожности и снижение низкого уровня личностной и ситуативной тревожности. Эти негативные качества снижают эффективность обучения, могут стать причиной психоэмоциональных проблем.

В свою очередь эти проблемы могут способствовать развитию тревожности как личностной черты - высокоразвитая потребность избегания неудач, препятствия стремлению к достижению успехов.

С использованием методики М.В. Матюхиной была проведена диагностика учебной мотивации школьников.

Мотивы избегания неприятностей занимают первое место.

Познавательные мотивы находятся на втором месте.

Широкие социальные (мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования) выражены у незначительного количества учащихся.

Узколичностные (благополучия и престижа) не играют решающей роли.

С использованием методики САН было определено снижение количества учащихся с высоким уровнем благоприятного самочувствия (с 96 до 80%), настроения (с 92 до 72%), активности (с 80 до 68%).

Данные диагностики, проведенной в начале четверти и в конце показывают значительную вариабельность эмоционального настроения в зависимости от периода обучения в начале и в конце четверти в сторону повышения уровня ситуативной и личностной тревожности, снижения

значимости познавательных мотивов, снижения уровня благоприятного самочувствия, настроения, активности.

2.3 Практические рекомендации по регуляции эмоционального настроения учеников

Одним из ключевых видов мотивации подростков выступает мотивация достижения успеха, определяющая стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. Этот вид мотива является ключевым возрастным мотивом подростков, который как правило, связан со стремлением добиваться успеха, игнорировать неудачи, с тем, чтобы увеличить или сохранить самоуважение, самомнение, почтение окружающих.

В связи с этим была разработана программа, направленная на повышение учебной мотивации, в процессе роста внутренних мотивов учения: познавательных мотивов, увеличению ценности и значимости обучения, стремлению к самосовершенствованию, усилению мотивов достижения и получения удовольствия от увлекательного процесса учёбы.

Актуальность данной программы обусловлена рядом факторов, во-первых социально-экономическими изменениями, так как в современном мире конкуренция в различных сферах жизни возрастает, что требует от подростков высокой мотивации для достижения успеха; а также быстрое развитие технологий и изменение требований рынка труда необходимо подросткам для адаптации к новым условиям и достижения успеха в жизни, во-вторых, особенностями подросткового возраста, ключевой задачей которого является поиск себя и своего места в жизни, мотивация достижения успеха играет важную роль в самоопределении подростков и выборе их будущей профессии, недостаточная мотивация может привести к апатии, отсутствию целей и низкой успеваемости.

Данная программа представляет собой модифицированный вариант программы, представленной комплексом методов и средств развития мотивации учебной деятельности студентов, разработанный преподавателем Калашниковой В.В., в которой сокращено число занятий и количество упражнений, используемых на каждом занятии, в соответствии с возрастными особенностями школьников подросткового возраста

Новизна данной модифицированной программы связана с тем, что ее использование может помочь подросткам определить свои цели и найти пути их достижения, развить уверенность в своих силах и повысить самооценку, научиться ставить задачи и планировать свою деятельность, развить навыки самоконтроля, упорства и настойчивости, повысить интерес к учебе и мотивацию достижения.

Цель: сформировать или повысить мотивацию достижения успеха у подростков.

Задачи:

1. Повысить уровень самооценки у подростков.
 2. Привить навыки самостоятельности.
 3. Повысить уровень социализации.
 4. Активизировать процесс самопознания, самоактуализации.
2. Организационно-методические требования к проведению занятий:
- Описание категории учащихся, для которой предназначена эта программа: младший подростковый возраст

• Условия формирования группы: гетерогенность.

- Численность группы: 25 человек.

Программа предполагает три этапа:

1 этап – ориентировочный.

Цель: активизировать и сблизить учащихся, установить продуктивный контакт педагога с группой подростков.

2 этап – основной.

Цель: повысить мотивацию достижения успеха у подростков

3 этап – заключительный.

Цель: осмыслить качественные изменения, которые произошли с каждым подростком и в группе в целом.

Программа занятий представлена в приложении 1.

Таким образом, программа формирования мотивации достижения успеха у подростков происходит в три этапа: ориентировочный, основной и заключающий. Всего предусмотрено 12 занятий. На каждом занятии используются упражнения, сопоставленные с целями этапа и самого занятия.

Внедрение разработанной программы включает семь отдельных этапов.

Первый этап - ознакомление с литературой по данной теме. Изучение всей доступной литературы по способам внедрения программы формирования мотивации достижения успеха у подростков.

Второй этап – формирование положительной установки на внедрение программы формирования мотивации достижения.

Третий этап – полное изучение предмета внедрения, то есть формирование мотивации достижения успеха.

Четвертый этап - пробное осуществление внедрения программы формирования мотивации достижения успеха у подростков. Создание инициативной группы для опережающего внедрения программы.

Пятый этап - фронтальное освоение предмета внедрения, мобилизация педагогического коллектива на предмет внедрения.

Шестой этап - совершенствование работы над программой формирования мотивации достижения.

Седьмой этап - распространение передового опыта освоения внедрения программы по формированию мотивации достижения успеха у подростков.

Таким образом, рекомендации по формированию мотивации достижения успеха у подростков вполне осуществимы. Стоит помнить, что прогресс будет лишь при комплексном воздействии на подростка. Педагоги, родители должны действовать вместе. Создаваемые условия для подростка так же сильно влияют на его мотивацию.

Внедрение программы формирования мотивации достижения успеха у подростков имеет семь полноценных этапов. На каждом из них решаются свои цели и задачи, некоторые вытекают из предыдущих. В последнем этапе идет осуществление пропаганды передового опыта, тем самым рекомендуя программу и предоставляя уже существенные результаты.

Кроме того, были разработаны психолого-педагогические рекомендации, которые необходимо учитывать в процессе формирования мотивации достижения успеха у подростков.

Рекомендация 1. Организация осмысленного обучения через организацию осмысленной деятельности учителя.

Преподавание должно способствовать активизации процесса осмысленного обучения, а не быть простой трансляцией информации от учителя к ученику. Только благотворные осмысленные взаимоотношения педагога с учащимися будут способствовать активизации любознательности и развитию познавательных мотивов у последних.

Рекомендация 2. В процессе обучения нужно развивать внутреннюю мотивацию.

Учащиеся должны понимать и внутренне понимать задачи, выполняемые ими в процессе учебной деятельности. После того как эти задачи приобретут значимость для школьников и найдут отклик в его переживаниях, учащийся сможет полностью сосредоточиться на работе. В процессе развития внутренней мотивации учащиеся двигаются вперед. Однако в реальной практике используются приемы снижения мотивации учения как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Например, они могут проявлять чрезмерное внимание к учащимся, давать им неискреннюю похвалу, ставить неоправданно заниженные или завышенные оценки, жестко критиковать и наказывать. Путем сдвига внешнего мотива на цель обучения происходит процесс развития внутренней мотивации.

Рекомендация 3. Мотивация достижения и способности.

При наличии у человека мотива достижения успеха и избегания неудач он может демонстрировать поведение, ориентированное на достижение. Интерес по поводу достижения успеха и тревоги по поводу неуспеха присутствует у каждого человека, при этом один из данных мотивов всегда занимает лидирующее положение. При доминировании мотивов достижения успеха людей отличает продуктивное выполнение деятельности, при доминировании мотивов избегания неудач люди отличаются повышенными проявлениями тревожности. Средние или немного завышенные по трудности цели ставят перед собой люди с мотивацией успех. Склонность к экстремальному выбору, отличающемуся нереально заниженными или завышенными целями, характеризует людей с мотивацией на неудачу. Если речь идет о простых и хорошо заученных навыках, то люди с мотивацией на неудачу отличаются большей работоспособностью и продуктивностью чем люди с мотивацией успеха. Обратная картина наблюдается в том случае, когда людям нужно выполнить задания с проблемным характером. В этом случае люди с мотивацией на успех отличаются большей работоспособностью и продуктивностью чем люди с мотивацией на неудачу. При наличии в классе школьников с различными способностями, только у учащихся со средними способностями будут присутствовать мотивация достижения. И сообразительные, и малоспособные школьники не будут сильной мотивации достижения, так как соревновательный момент будет восприниматься ими либо как «слишком легкий», или «слишком трудный».

Рекомендация 4. Необходимость оказания помощи ученика для выхода из состояния “выученной беспомощности”.

Самооценка человека снижается в том случае, когда в его жизни очень часто встречаются неудачи. Он переживает состояние беспомощности, т.н. “выученной беспомощности”. Учитель должен помочь школьнику справиться с этой ситуацией, которую могут вызвать отсутствие способностей; трудность задания; невезение; недостаточность усилий, являющиеся основными причинами неуспеха. Объяснение неуспеха учащегося - задача педагога,

который должен связать возникшие проблемы с недостаточностью затраченных им (учеником) усилий.

Рекомендация 5. Эмоциональность урока является стимулом или причиняет вред мотивации достижения.

Сила эмоций, сопровождающих учебную деятельность, определяет ее продуктивность. При оптимальном сочетании трудности предъявляемых педагогом задач и эмоциональной составляющей занятия, учащиеся будут благоприятно реагировать на учебную нагрузку.

Рекомендация 6. Любознательность и познавательный интерес.

Познавательная потребность – первая стадия деятельности в процессе развития положительных мотивов. Эта потребность представлена тремя уровнями: потребностью во впечатлениях (реакция на новизну стимула), потребностью в знаниях (любознательность, отличающаяся стихийно-эмоциональным характером), потребность целенаправленной деятельности. Познавательную потребность нужно развивать, в начальных классах через развитие любознательности, в старших классах через потребность в творческой деятельности.

Рекомендация 7. Взаимоотношение педагога с классом и учебная мотивация.

Благоприятные отношения педагога с классом – главное условие становления учебной мотивации. В противном случае мотивацию развивать невозможно. Установление соответствия формы подачи материала уровню развития учебных способностей детей, создание условия для успешного усвоения материала, установление доверительного характера взаимоотношений учителя с лидером и благоприятного влияние взаимодействия “учитель — лидер” на атмосферу в классе должно способствовать развитию мотивации достижения к школьникам.

По результатам внедрения данной программы было проведено промежуточное тестирование, была проведена диагностика уровня

личностной и ситуативной тревожности участников исследования в конце четверти.

По результатам изучения личностной тревожности были получены следующие результаты:

- 20 % (2 человека) - высокий уровень личностной тревожности;
- 60 % (6 человек) – средний уровень личностной тревожности;
- 20 % (2 человека) – низкий уровень личностной тревожности.

По результатам изучения ситуативной тревожности были получены следующие результаты:

- 40 % (4 человека) - высокий уровень ситуативной тревожности;
- 30 % (3 человек) – средний уровень ситуативной тревожности;
- 30 % (3 человека) – низкий уровень ситуативной тревожности.

Сравнивая данные первичной диагностики с представленными данными, можно сказать, что произошло увеличение количества подростков с высоким (с 30% до 20%) и средним уровнем личностной тревожности (с 50 до 60%) количество школьников с низким уровнем тревожности не изменилось; кроме того произошло уменьшение количества подростков с высоким (с 50% до 40%) и увеличение количества школьников с низким уровнем ситуативной тревожности (с 20 до 30%) количество школьников с средним уровнем тревожности не изменилось

Таким образом, промежуточные результаты диагностики с использованием только одной методики показывают, что модифицированный вариант программы формирования мотивации достижения может иметь положительный результат, который, как мы предполагаем, будет еще выше, если будет освоена вся программа проведена диагностика всех составляющих.

Таким образом, программа по формированию эмоционального настроения у подростков происходит в три этапа: ориентировочный, основной и заключающий. Всего занятий предусмотрено двенадцать занятий. На каждом занятии используются упражнения, сопоставленные с целями этапа и самого занятия. Внедрение программы формирования мотивации у подростков 12-13

лет имеет семь полноценных этапов. На каждом из них решаются свои цели и задачи, некоторые вытекают из предыдущих. В последнем этапе идет осуществление пропаганды передового опыта, тем самым рекомендуя программу и предоставляя уже существенные результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части работы были рассмотрены современные подходы к проблеме изучения эмоционального настроя, существующие в отечественной и зарубежной психологии.

Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. В психологии существуют теории эмоций, указывающие на зависимость эмоций от физиологического состояния человека, что позволяет говорить о том, что механизмы эмоционального развития здорового человека могут отличаться от эмоционального развития человека с физическими дефектами и патологиями.

В современной психологии существуют потребностные теории мотивации, основанные на выделении потребностей в качестве основных побудителей активности человека; теории представителей бихевиоризма, определяющие мотивацию как способность организма реагировать на воздействующие извне стимулы; динамические теории, авторы которых считали, что на мотивационное поведение человека влияет не только внешняя среда, но и личные планы и цели, а также стремление к их достижению; когнитивные теории, в которых поведение индивида направляют знания, представления, мнения о происходящем во внешнем мире и сознание человека; - психоаналитические теории, в которых на поведение человека влияют бессознательные влечения. В отечественной психологии мотивация рассматривается со структурных позиций как совокупность фактов или мотивов; как динамичное образование, отвечающее за побуждение и деятельность; как процесс психической регуляции конкретной деятельности.

Учебная деятельность регулируется достаточно сложной системой мотивов, среди которых ведущую роль играют «широкие социальные мотивы», связанные с желанием занять новое положение среди окружающих, познавательные мотивы, направленные на приобретение новых знаний, а

также мотивы долга и ответственности, мотив самоопределения, мотивы благополучия, одобрения и поощрения и мотив избегания неудачи.

К особенностям мотивации учащихся относятся социальный (стремление к общению), конструктивный (стремление к нестандартному мышлению), исследовательский (тяга к новому) и экспрессивный (стремление к самовыражению). Мотивирующим фактором становится само содержание учебного предмета, которая дает возможность ученику выразить и утвердить свою индивидуальность.

Для повышения мотивации учащихся нужно использовать возможности внешней и внутренней мотивации в зависимости от возраста учащихся, мотивационный потенциал стремления ученика к идентификации и индивидуализации.

В рамках эмпирической части было проведено исследование учащихся средней школы, была проведена диагностика мотивов к избеганию неудач, поддерживающих и направляющих поведение личности; уровня тревожности учащихся, мотивационной направленности личности на достижение успеха; ведущих, доминирующих мотивов в мотивационной сфере учащихся в начале четверти и в ее конце, была выявлена значительная вариабельность эмоционального настроения в зависимости от периода обучения в сторону повышения уровня ситуативной и личностной тревожности, снижения значимости познавательных мотивов, снижения уровня благоприятного самочувствия, настроения, активности к концу четверти, также была разработана программа работы по формированию эмоционального настроения учащихся. Данная программа направлена осознание школьниками своей индивидуальности, на развитие внутренней учебно-познавательной мотивации, на формирование положительного отношения к учебному процессу и на осознание важности учения для собственной личности, и для будущей профессиональной деятельности. В результате внедрения программы у школьников повышается учебная мотивация в связи с ростом внутренних

мотивов учения, усиливаются мотивы достижения и получения удовольствия от учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов О.С. Потребности и мотивы: сущность и типология // Мир психологии. 2008. №1. С. 229-236.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – Москва: Академия. 2007. 544с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Смысл: Академия, 2009. 109 с.
4. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
5. Габай Т. В. Педагогическая психология. Москва: Академия, 2012. 240 с.
6. Гаврилова, О. В. Теоретические аспекты связи мотивации и удовлетворенности // Язык и Культура. 1999. № 6. С. 91-95.
7. Гани С. В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. - М., 2010. - 210 с.
8. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 132-135.
9. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия». 2006. 336с.
10. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6. № 3. С. 45– 51.
11. Елфимова Н. В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 82-87.
12. Забродин Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 100-108.
13. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2013. 512 с.
14. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль. 2007. 570 с.
15. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва: Наука. 1998. 192 с.

16. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. Москва: ТЦ Сфера, 2009.198 с.
17. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции Москва: Академия, 2006. 193 с.
18. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 25-32.
19. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. Москва: 2008. 208с.
20. Макарова А. Н. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект). Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ. 2006. 185 с.
21. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб. 2014. 570 с. 28.
22. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер. 2008. 560с.
23. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова. Москва. 2012. 450 с.
24. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва: Просвещение. 2011. 96 с.
25. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Москва: Просвещение. 2010. 192 с.
26. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер. 2013. 352 с.
27. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. Москва. 2010. 340 с.
28. Насиновская Е. Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода // Журнал практ. психолога. 2003. № 1-2. С. 32-38.
29. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер М. В. Фаликман. Москва: ЧеРо. 2002. 752 с.
30. Уайтли Ф. Мотивация / Ф. Уайтли. Вильянс. 2006. 160с.
31. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные, социальные аспекты. СПб: Питер. 2003.651 с.
32. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва. 2010. 470 с.

33. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. Москва: Логос. 2003. 210 с.
34. Шапиро С.А. Мотивация. Москва: Гросс-Медиа, Росбук. 2008. 224с.
35. Психология. Словарь. Под. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Москва. Политиздат. 1990.453 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 720 с.
37. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. Практикум. Москва: Юрайт. 2018. 190с.
38. Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. 1983. Т.4. №5. С. 54-61.
39. Уайтли Ф. Мотивация / Ф. Уайтли. Вильянс, 2006.160с.
40. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные, социальные аспекты. СПб.: Питер, 2003. 651 с.
41. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М., 2010. – 470 с.
42. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. Москва: Логос. 2003. 210 с.
43. Шапиро С.А. Мотивация. - М.: Гросс-Медиа, Росбук, 2008. 224с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Таблица 1 – Содержание урока

№ п/п	Тема, цель занятия	Содержание занятия
1.	«Здравствуй, это - Я». Цель: знакомство, установление контакта между ведущим и участниками группы; создание атмосферы свободы и открытости в группе; мотивация на работу в группе и самоопределение к цели и задачам работы в группе.	1. Приветствие. 2. Упражнение «Мое имя – мой характер». 3. «Правила группы». 4. Упражнение «Я тебя понимаю». 5. Упражнение «За что меня ругают». 6. Рефлексия занятия.
2.	«Кто Я?». Цель: познание себя, самораскрытие участников, определение собственных сильных сторон,	1. Приветствие. 2. Упражнение «Мои сильные стороны». 3. Упражнение: «Без маски». 4. Рефлексия занятия.
3.	«Я глазами группы». Цель: активизация самопознания, совершенствование самопонимания, осознание различия собственного мнения человека о самом себе и впечатления	1. Приветствие. 2. Упражнение «Какой он?». 3. Упражнение «Идеальный человек». 4. Упражнение «Я своими глазами и глазами других». 5. Рефлексия занятия.
4.	«Я, ты, мы - индивидуальности». Цель: развитие представления об уникальности и неповторимости каждого человека, осознание особенности своей индивидуальности и ее развитие.	1. Приветствие. 2. Упражнение «Моя самооценка». 3. Упражнение «Самооценка». 4. Игра «Ярмарка достоинств». 5. Упражнение «Поставь балл эмоции». 6. Домашнее задание. 7. Рефлексия занятия.
5.	«Мотивы учения». Цель: формирование интереса к занятиям, диагностика мотивационной сферы, развитие интереса к самопознанию и рефлексии	1. Приветствие. 2. Что такое учебная мотивация. 3. Информационная часть занятия. 4. Диагностика мотивов учения. 5. Мои мотивы учения. 6. Рефлексия занятия
6.	«Значимость учения». Цель: повышение значимости учения, усиление мотивации к занятиям в данной группе, повышение внутренней учебной мотивации,	1. Приветствие. 2. Разминка. 3. Сумасшедшие экзамены. 4. Мои ценности. 5. Мой портрет как школьника. 6. «Свободный отчет». 7. Рефлексия занятия.

	снижение эмоциональной напряженности,	
7.	«Радость от учебы» цель: усилить процессуальную (внутреннюю) мотивацию, подготовить участников к эффективной работе, формирование умения преодолевать трудности, возникающие на пути к усилению мотивации, обучение навыкам регуляции эмоций во время учебного процесса.	1. Приветствие. 2.Разминка. 3.Письмо на руке. 4.Упражнение на закрепление предыдущего материала «Подарок». 5.Диагностика отношения к учебным предметам. 6.Портрет преподавателя. 7.Копилка трудностей. 8.Приятные эмоции. 9.Процесс. 10.Блиц-предложение.11.Общегрупповая рефлексия соотношения полученных ценностей и целей.
8.	«Учебный труд - залог будущей успешной профессиональной деятельности». Цель: осознание важности труда, овладение средствами усвоения учебной информации, знаниями, умениями и навыками самостоятельной работы	1. Приветствие. 2. Упражнение «Вспомни успех» 3. Упражнение «Согласен», «Не согласен», «Сомневаюсь».. 4. Упражнение «Правила хорошей работы». 5. Беседа. 6.Рефлексия занятия.
9.	«Активаторы мотивации». Цель: обучение навыкам управления своими учебными мотивами, пробуждение и активизация самосознания, усиление внутренней мотивации.	1.Приветствие. 2.Разминка. 3.Контролёры или активаторы мотивации. 4.Жизнь без учебных мотивов. 5.Домашнее задание. 6.Анкета обратной связи.
10.	«Будильник». Цель: разбудить и активировать учебную мотивацию у низко мотивированного школьника, укрепление уверенности в своих силах.	1. Приветствие. 2 Разминка. 3. Мешок с моими мотивами. 4.Свита паразитов. 5. Самый немотивированный школьник. 6.Две группы 7.Рефлексия
11.	«Мотивация достижения». Цель: развить мотивацию достижения успеха, обучение умению достигать успех, снятие страха перед неудачами, формирование адекватной самооценки	1.Приветствие. 2.Разминка. 3.«Что такое успех и неудача. Что нужно для того, чтобы добиться успеха в группе». Обсуждение в группе. 4.Стратегии достижения успеха. 5.Мой опыт. 6.Волшебная таблетка. 7.Рефлексия занятия.
12.	Заключительное занятие. Цель: закрепление результатов, усиление желания	1. Приветствие. 2.Разминка. 3.Упражнение на закрепление предыдущего материала «Пирог».

	учиться, усиление мотивации развивать личность и самопознание, развитие самосознания, корректировка ценностной системы, оценка эффективности проведенных занятий, оценивание учебной мотивации на выходе, обсуждение результатов совместной работы, подведение итогов, поддержка настроения на дальнейшую самостоятельную работу.	4. Два корабля. 5. Диагностика мотивов учения учащихся 6. Чемодан. 7. Упражнение на обратную связь в группе «Да!»
--	--	--