

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет психологии
Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ
ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

Работу выполнила:
студентка группы 1142,
направления подготовки 44.03.02
«Психология образования»
Малкова Екатерина Романовна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой

(подпись)

« ____ » _____ 20__ г.

Руководитель:
декан факультета психологии,
кандидат психологических наук
Кирилова Надежда Анатольевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое исследование проблемы мотивации и тревожности в подростковом возрасте	6
1.1. Особенности психологического развития ребёнка в подростковом возрасте.....	6
1.2. Понятие и особенности мотивационной сферы подростка.....	14
1.3. Проблемы проявления школьной тревожности, особенности и причины проявления тревожности в подростковом возрасте	18
1.4. Постановка проблемы. Цели и задачи эмпирического исследования	27
Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования.....	29
2.1. Участники исследования.....	29
2.2. Методы и диагностические методики исследования	29
2.3. Методы анализа эмпирических данных	35
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение	36
3.1. Сравнительный анализ уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов.....	36
3.2. Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группах старших и младших сиблингов.....	39
3.3. Эффекты фактора «порядок рождения» на учебную мотивацию и тревожность школьников	48
Выводы	54
Заключение	57
Библиографический список.....	60
Приложение.....	66

Введение

Проблема тревожности продолжает оставаться одной из наиболее актуальных в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, приводя к снижению работоспособности, к трудностям в общении и снижению адаптационных ресурсов. Вопросы школьной тревожности получили глубокую проработку в исследованиях отечественных авторов, в частности, А.В. Микляевой, Л.В. Макшанцевой, В.С. Безруковой, Р.С. Немова, С.С. Степанова, П.В. Румянцевой и др.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Проблема мотивации и мотивов поведения подростков - также является одной из стержневых в психологии. Проблемой мотивов, мотивационной сферы деятельности и поведения занимались как ведущие зарубежные ученые (В. Врум, Ф. Герцберг, Э. Лоулер, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.), так и отечественные (В.Г. Асеева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, и др.).

Данные о взаимосвязи мотивации учения и школьной тревожности представлены в работах Л.А. Венгера, Л.В. Макшанцевой, Т.Б. Камионской, А.К. Дусавицкого, Э. Зиновьевой и др.

В качестве предпосылок для предстоящего эмпирического исследования мы выдвигаем теоретическое положение А. Адлера о том, что первые дети в семье являются высоко мотивированными, достигают высоких постов и имеют сильную потребность в достижении. Именно на первого ребенка буквально обрушивается шквал различных, часто противоречащих друг другу воспитательных мер — отсюда эмоциональная

нестабильность. Последний ребенок с одной стороны, окружен заботой родителей и старших братьев или сестер, а с другой стороны, он находится в зависимой ситуации, поскольку старшие дети имеют больше привилегий и большую свободу. Такая неудовлетворенность своим положением рождает у младшего ребенка стремление превзойти старших братьев и сестер.

Проблема исследования: как развитие учебной мотивации и тревожности в подростковом возрасте зависит от sibлинговой позиции самого ребёнка.

Цель исследования: изучить особенности учебной мотивации и тревожности подростков с разной sibлинговой позицией.

Объект исследования: личность подростка.

Предмет исследования: особенности учебной мотивации и тревожности в младшем подростковом возрасте в связи с sibлинговой позицией.

Гипотезы:

1. Уровень учебной мотивации и тревожности у старших sibлингов выше, чем у младших.
2. Взаимосвязи уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших sibлингов имеют свою специфику.
3. Фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на уровень учебной мотивации и тревожность подростков.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие **задачи:**

1. Выявить отличия уровня учебной мотивации и тревожности у младших подростков с разной sibлинговой позицией.
2. Изучить особенности взаимосвязей учебной мотивации и тревожности внутри групп sibлингов.

3. Исследовать дисперсию особенностей учебной мотивации и тревожности сиблингов-подростков, выявить эффект фактора «порядок рождения» на указанные переменные.

Практическая значимость: данные исследования будут интересны практическим семейным психологам при консультировании, педагогам – психологам образовательного учреждения в проведении тематических собраний, студентам психологического факультета и родителям.

Глава 1. Теоретическое исследование проблемы мотивации и тревожности в подростковом возрасте

1.1. Особенности психологического развития ребёнка в подростковом возрасте

Начало подросткового возраста характеризуется появлением ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и появление в поведении признаков, свидетельствующих о стремлении утвердить свою самостоятельность, независимость, личностную автономию. Все эти черты появляются в младшем подростковом возрасте (10-11 лет), но наиболее интенсивно развиваются в среднем (11-12 лет) и старшем (13-14 лет) подростковом возрасте.

Подростковый возраст - остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми, взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т.д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества (Егорычева, 2012).

Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход их от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, все большая опора на внутренние критерии. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности - самопознания. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть немало немотивированных поступков (Мандель, 2012).

Первостепенное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других. Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во чтобы то ни стало быть такими же, как все, с другой - желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой - бравирование собственными недостатками.

У разных подростков резкие качественные изменения, затрагивающие все стороны развития, происходят в разное время: некоторые подростки развиваются быстрее, некоторые в чем-то отстают от остальных, а в чем-то опережают их и т. п. Например, девочки во многих отношениях развиваются быстрее, чем мальчики. Кроме того, и психическое развитие каждого происходит неравномерно: одни стороны психики развиваются быстрее,

другие медленнее. Нередки, например, случаи, когда интеллектуальное развитие школьника существенно опережает развитие личностных особенностей: по интеллекту он уже подросток, а по особенностям личности еще ребенок. Распространены и противоположные случаи, когда сильные потребности в самоутверждении, общении не обеспечены соответствующим уровнем развития рефлексии и подросток не может дать себе отчет, что именно с ним происходит (Орлова, 2012).

Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является общение со сверстниками, выделяемое в качестве ведущей деятельности этого периода. Отношения в группе сверстников, ее ценности играют большую роль в развитии подростка. Стремление занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам этой группы. Поэтому характеристики этой группы, формирование коллектива класса и других групп, в которые входит подросток, имеют существенное значение.

Подростковый возраст - время бурного и плодотворного развития познавательных процессов. Период от 11 до 14 лет характеризуется становлением избирательности, целенаправленности восприятия, устойчивого произвольного внимания и логической памяти. В это время активно формируется абстрактное, теоретическое мышление, опирающееся на понятия, не связанные с конкретными представлениями, развивается умение выдвигать гипотезы и проверять их, появляется возможность строить сложные умозаключения. Именно формирование мышления, приводя к развитию рефлексии - способности делать предметом своей мысли саму мысль, дает средство, с помощью которого подросток может размышлять о себе, то есть делает возможным развитие самосознания (Абрамова, 2000).

Наиболее важен в этом отношении период 11-12 лет - время перехода от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями, к мышлению теоретическому, от непосредственной памяти к логической. При этом переход на новый уровень осуществляется через ряд последовательных изменений. Для детей 11 лет доминирующим остается конкретный тип мышления, постепенно происходит его перестройка, и лишь примерно с 12 лет школьники начинают осваивать мир теоретического мышления. Сложность периода как раз в том, что в нем совершаются указанные изменения, причем у разных детей они осуществляются в разные сроки и по-разному. Вместе с тем решающее влияние на эти изменения оказывают особенности учебной деятельности школьника, причем не только то, как она организована взрослым, но и то, насколько она сформирована у самого подростка (Волков, 2001).

При этом социальная незрелость подростка, его ограниченный жизненный опыт приводят к тому, что, создав какую-либо теорию, сделав умозаключение, он нередко принимает их за реальность, которая может и должна привести к желаемым для него результатам. В мышлении подростка возможное и действительное меняются местами: собственные представления, умозаключения становятся для подростка более реальными, чем то, что происходит в действительности.

В нравственном развитии с этим связана, например, появляющаяся в данный период возможность сопоставлять разные ценности, делать выбор между разными моральными нормами. Следствием этого является противоречие между некритическим усвоением групповых моральных норм и стремлением обсуждать простые, порой достаточно ценные правила, определенный максимализм требований, сдвиг оценки отдельного поступка на личность в целом.

Организация учебной деятельности в средних классах - учебные программы, система подачи материала и контроля его усвоения в рассматриваемый период - должна обеспечить не только развитие теоретического, дискурсивного мышления, но и умение соотносить теорию и практику, проверять умозаключения практическими действиями.

Центральное личностное новообразование этого периода - становление нового уровня самосознания, «Я - концепции». Этот новый уровень характеризуется стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие - уникальность и неповторимость. Отрочество характеризуется прежде всего повышением значимости «Я - концепции», системы представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Подросток смотрит на себя как бы «извне», сопоставляет себя с другими - взрослыми и сверстниками, ищет критерии такого сравнения. Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные критерии оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд - «изнутри». Происходит переход от ориентации на оценку окружающих к ориентации на самооценку, формируется представление о «Я - идеальном». Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой «Я - концепции» школьника (Черепов, 2011).

Новый уровень самосознания, формируясь под влиянием ведущих потребностей возраста - в самоутверждении и общении со сверстниками, одновременно определяет их и влияет на их развитие.

Для понимания подросткового возраста, выбора правильного направления и форм работы необходимо иметь в виду, что этот возраст

относится к так называемым критическим периодам жизни человека, или периодам возрастных кризисов.

Л. С. Выготский подчеркивал, что за всяким негативным симптомом кризиса «скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме». Имеющиеся данные убедительно свидетельствуют о том, что попытки взрослых избежать проявлений кризиса, создав условия для реализации новых потребностей, как правило, оказываются безрезультатными. Подросток как бы провоцирует запреты, специально «принуждает» родителей к их наложению, чтобы получить возможность проверить свои силы в преодолении этих запретов, проверить и собственными усилиями расширить границы своей самостоятельности. Именно в ходе этого столкновения подросток узнает себя, свои возможности, удовлетворяет потребность в самоутверждении. Если этого не происходит, т. е. отрочество проходит гладко и бесконфликтно или осуществляется по типу «кризиса зависимости», то в дальнейшем может проявиться либо запоздалый, а потому особенно болезненный и бурно протекающий кризис в 17–18 лет и даже позже, либо затяжная инфантильная позиция «ребенка», характеризующая человека в период молодости и даже в зрелом возрасте.

Таким образом, позитивный смысл подросткового кризиса заключается в том, что, благодаря ему, благодаря борьбе за независимость, проходящей в относительно безопасных условиях и не принимающей крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении; у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, которые позволят ему справляться с жизненными трудностями и в дальнейшем (Выготский, 1984).

При этом важно иметь в виду, что кризисные симптомы проявляются не постоянно, хотя порой они проявляются достаточно часто. Кризисные симптомы варьируют от подростка к подростку; их интенсивность также бывает различной.

Кризис подросткового возраста проходит через три фазы:

- 1) негативную, или предкритическую, – фазу ломки старых привычек, стереотипов, распада сформировавшихся ранее структур;
- 2) кульминационную точку кризиса, в подростковом возрасте – это, как правило, 13 лет, хотя возможны значительные индивидуальные вариации;
- 3) посткритическую, т. е. фазу формирования новых структур, построения новых отношений и т. п.

Возрастной кризис может проходить в двух основных формах. Первая – это кризис независимости. Его симптомы – упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, ревность к собственности. Остро ощущаемый собственный внутренний мир – главная собственность, которую оберегает подросток, ревниво защищая ее от других. Вторая форма, кризис зависимости, противоположна первой: чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения.

Если кризис независимости – это некоторый рывок вперед за пределы старых норм или правил, то кризис зависимости – возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. И то и другое – варианты самоопределения. В первом случае это – «Я уже не ребенок»,

во втором – «Я ребенок и хочу оставаться им». С точки зрения развития наиболее благоприятным оказывается именно первый вариант.

Одновременное присутствие и стремления к независимости, и стремления к зависимости связано с двойственностью позиции школьника. В силу недостаточной психологической и социальной зрелости подросток, предъявляя взрослым и отстаивая перед ними свои новые взгляды, добиваясь равных прав, стремясь расширить рамки дозволенного, одновременно ждет от взрослых помощи, поддержки и защиты, ждет (неосознанно), что взрослые обеспечат относительную безопасность этой борьбы, оградят его от слишком рискованных шагов (Авдулова, 2014).

Основные задачи развития в этот период:

1. формирование нового уровня мышления, логической памяти, устойчивого внимания;
2. формирование широкого спектра способностей и интересов, определение круга устойчивых интересов;
3. формирование интереса к другому человеку как к личности;
4. развитие интереса к себе, стремления разобраться в своих способностях, поступках, формирование первичных навыков самоанализа;
5. развитие и укрепление чувства взрослости, формирование адекватных форм утверждения самостоятельности, личностной автономии;
6. развитие чувства собственного достоинства, внутренних критериев самооценки;
7. развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, способов взаимопонимания;
8. развитие моральных качеств, форм сочувствия и сопереживания другим людям.

1.2. Понятие и особенности мотивационной сферы подростка

Мотив – (от лат. *Movere* – приводить в движение, толкать) – это внутренне, т.е. исходящее от субъекта побуждение (стремление, влечение, желание) к определенным действиям, ориентированным в конечном счете на удовлетворение потребности или на достижение желаемого состояния среды или собственной личности (Леонтьев, 2000). Мотив достижения – как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г.Мюрреем и понимался, как устойчивое стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь определенного уровня в каком – либо деле (Мюррей, 1938).

В подростковом возрасте происходит бурное развитие эмоциональной сферы, поэтому прежде следует сосредоточить внимание на анализе изменений, связанных с ростом эмоциональной напряженности самосознания в этот период. Центральным образованием в сфере переживаний подростка становится «чувство взрослости». Оно проявляется как субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых, проявляется в стремлении к самостоятельности, желании продемонстрировать свою "взрослость", добиваться того, чтобы взрослые уважали его личность, учитывали его мысли и взгляды.

При анализе мотивации подростка необходимо учитывать: биологические изменения (половое созревание), психологические изменения (осложнения в формах мышления, развитие самосознания, расширение сферы волевой активности) социальный контекст жизни подростка. Главное внимание следует обратить на изменения, касающиеся организации системы мотивов, а также последствий их большей

осознанности подростками. В подростковом возрасте создается иерархическая система мотивов (Зайцева, 2016).

С развитием процессов самосознания наблюдаются качественные изменения мотивов, они становятся более стойкими. По механизму действия мотивы становятся не непосредственно действующими, а такими, которые возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Возникновение косвенных потребностей делает возможным для подростка сознательное управление своими потребностями и стремлениями, овладение своим внутренним миром, формирование долговременных жизненных планов и перспектив.

Л. С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». В подростковом возрасте, подчеркивал Л. С. Выготский, имеют место период разрушения и отмирания старых интересов и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Он писал: «Если вначале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком».

Л. С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он назвал доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта» (интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга подростка

к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

К началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Кардинальные изменения касаются мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни. Структура мотивов характеризуется иерархической системой, наличием определенной системы соподчиненных различных мотивационных тенденций на основе ведущих общественно значимых и ставших ценными для личности мотивов. Что касается механизма действия мотивов, то они действуют теперь не непосредственно, а возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения. Именно в мотивационной сфере находится главное новообразование переходного возраста (Божович, 2008).

Подростковый период традиционно считается одним из наиболее критических моментов в психическом развитии личности, и это в первую очередь определяется происходящими глубокими преобразованиями в мотивационно-потребностной сфере подростков. Однако, эти преобразования, имеющие как качественные, так и количественные характеристики, обусловлены и подготовлены всем ходом развития ребенка с самых первых дней его существования.

Исходным моментом для изменения мотивационной сферы подростка выступает так называемая «социальная ситуация развития ребенка»

- уникальная, характерная только для данного возраста система отношений между ребенком и средой. Эти отношения, с одной стороны, формируют, а с другой - сами определяются теми качественно новыми психологическими образованиями, возникающими на данном возрастном этапе. Эти новообразования представляют собой широкий спектр психических явлений - от психических процессов до отдельных свойств личности (Гликман, 2008) .

Самым существенным в развитии интересов подросткового периода является:

1. Начало установления круга интересов, объединенных в небольшое число связанных между собою систем, приобретающих известную устойчивость;
2. постепенное переключение интересов с частного и конкретного (коллекционирование в школьном возрасте) на отвлеченное и общее, в частности рост интереса к вопросам идеологии, мировоззрения;
3. одновременное появление интереса к практическому применению приобретенных знаний, к вопросам практической жизни;
4. рост интереса к психическим переживаниям других людей, и особенно своим собственным (юношеские дневники);
5. начинающаяся дифференциация и специализация интересов, направленность интересов на определенную сферу деятельности, профессиональную технику, определенную научную область, литературу, искусство и т. д., совершающуюся под влиянием всей системы условий, в которых происходит развитие подростков (Рубинштейн, 2012).

1.3. Проблемы проявления школьной тревожности, особенности и причины проявления тревожности в подростковом возрасте

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения (Хлебодарова, 2009).

Тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами (Аракелов, Лысенко, 2003).

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали

на то, чтобы быть "самыми лучшими" учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели.

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

Исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые "ждут освобождения" и всю жизнь довлеют над человеком.

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние (Шмырева, 2008).

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться, то есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги (Олешкевич, 2010).

Тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Школьная тревожность - это самое широкое понятие, включающие различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Устойчивым личностным образование тревожность становится к подростковому возрасту. В подростковом возрасте тревожность начинает опосредоваться Я-концепцией ребенка, становясь тем самым собственно личностным свойством. Я-концепция подростка часто противоречива, что вызывает трудности в воспитании и адекватной оценке собственных успехов и неудач, подкрепляя тем самым отрицательный эмоциональный опыт и тревожность как личностное свойство. В этом возрасте тревожность возникает как следствие потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с нарушениями отношений со значимыми другими.

Существенное повышение уровня тревожности в подростковом возрасте может быть связано и с формированием характера, отличительной особенностью которой являются тревожно-мнительные черты. У человека с такими личностными особенностями легко возникают опасения, волнения, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет заранее отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной. По той же причине занижается оценка достигнутых результатов. В такой ситуации затруднено

принятие решения, так как человек чересчур сосредоточен на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив (Ижванова, 2011).

Аналогичные тенденции могут сохраняться и в период ранней юности. К старшим классам тревожность изменяется, локализуется в отдельных сферах взаимодействия человека с миром: школа, семья, будущее, самооценка и т.д. Ее появление или закрепление связано с развитием рефлексии, осознания противоречий между своими возможностями и способностями, неопределенностью жизненных целей и социального положения.

Важно, что тревога начинает оказывать мобилизирующее влияние только с подросткового возраста, когда она может стать мотиватором деятельности, подменяя собой другие потребности и мотивы. В дошкольном и младшем школьном детстве тревога вызывает только дезорганизирующий эффект. Боясь совершить ошибку, ребенок постоянно пытается контролировать себя ("тревожный гиперконтроль"), что приводит к нарушению соответствующей деятельности (Микляева, Румянцева, 2004).

Школьная образовательная среда описывается следующими признаками:

1. физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;
2. человеческие факторы, связанные с характеристиками системы "ученик - учитель - администрация - родители";
3. программа обучения.

Наименьшим "фактором риска" формирование школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды - это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать те или иные школьные помещения (Кадурина, 2011).

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально - психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько факторов, воздействия которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

1. учебные перегрузки;
2. неспособность учащегося справиться со школьной программой;
3. неадекватные ожидания со стороны родителей;
4. неблагоприятные отношения с педагогами;
5. регулярно повторяющиеся оценочно - экзаменационные ситуации;
6. смена школьного коллектива или непринятие детским коллективом.

Все исследователи психологии подросткового возраста, так или иначе, сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками. Отношение с товарищами находится в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. В основе снижения успеваемости, изменения поведения, возникновение аффективного напряжения лежит нарушение отношений подростка со сверстниками, родителями, учителями. Причиной нарушения социальных связей с окружающими, взрослыми и сверстниками нередко выступает тревожность подростка - нейротизм.

Неадекватные ожидания со стороны родителей являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких результатов, тем более выражена у ребенка тревожность (Микляева, Румянцева, 2004).

При понимании тревожности как свойства темперамента (Мерлин, 1973) в качестве основных факторов признаются природные предпосылки — свойства нервной и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов.

В школе В.С. Мерлина проведен ряд исследований, сопоставляющих тревожность, которую авторы объясняют свойствами темперамента — «психодинамическую», и «тревожность ожиданий в социальном общении». Последняя рассматривается как свойство личности и связывается, как это видно из названия, с особенностями общения.

Вопрос о природных предпосылках тревожности чрезвычайно сложен. Он решается через представление о двух типах факторов, продуцирующих состояние тревоги, — безусловных (куда входит и вегетативное, или «психовегетативное», реагирование) и обусловленных. Предполагается, что многократное повторение ситуаций, в которых актуализируются указанные типы факторов, ведет к закреплению тревожности как устойчивого образования (Мусина, 1993).

Причиной возникновения тревоги в подростковом возрасте часто является внутренний конфликт, противоречивость стремлений подростка, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Внутреннее противоречивое состояние подростка может быть вызвано: противоречивыми требованиями к нему, исходящие из разных

источников (или даже из одного источника: бывает, что родители противоречат сами себе, то позволяя, то грубо запрещая одно и то же); неадекватными требованиями, несоответствующие возможностям и стремлениям ребенка; негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное, зависимое положение. Во всех трех случаях возникает чувство "потери опоры"; утраты прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире.

В основе внутреннего конфликта в раннем подростковом возрасте (11 – 12 лет) может лежать внешний конфликт - между родителями, между семьей и школой, между сверстниками и взрослыми. Однако смешивать внутренний и внешний конфликты совершенно недопустимо; противоречия в окружающей обстановке ребенка далеко не всегда становятся его внутренними противоречиями. Совсем не каждый подросток становится тревожным, если его мать и бабушка недолюбливают друг друга и воспитывают его по-разному. Лишь когда ребенок принимает близко к сердцу обе стороны конфликтующего мира, когда они становятся частью его эмоциональной жизни, создаются все условия для возникновения тревоги.

В душе подростка конфликтуют не воспитательные системы, а его собственное желание не огорчать маму, его же собственное стремление нравиться бабушке. Точно также не распад семьи сам по себе делает подростка тревожным, а внутренняя несовместимость добрых чувств к обоим родственникам, ставшим друг другу врагами. Почему же сходные внешне конфликты у одних детей проникают в глубь души, тогда как другие ребята остаются к ним равнодушными? Причин много, но главная - какие отношения для ребенка являются значимыми. Если ученику не дорого мнение учителя, он постарается избежать конфликта, но душевных терзаний

упреки педагога у него не вызовут. Другое дело, если резкую оценку его поступков или способностей он получает от того, на чьи слова привык он внутренне опираться, чьим именем дорожит.

Чем шире круг общения, тем больше ситуаций, которые могут дать основание для тревоги. Но и другое неоспоримо: ребенок не может полноценно жить и душевно развиваться, если его отношения с миром обеднены.

Тревога возникает, когда конфликт пронизывает всю его жизнь, препятствуя реализации его важнейших потребностей (Прихожан, 2000). К этим важнейшим потребностям относятся: потребность в физическом существовании (пище, воде, свободе от физической угрозы и т.д.); потребность в близости, в привязанности к человеку или к группе людей; потребность в независимости, в самостоятельности, в признании права на собственное "Я"; потребность в самореализации, в раскрытии своих способностей, своих скрытых сил, потребность в смысле жизни и цели.

Одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования к подростку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности. Наиболее распространенная система воспитания - "ты должен быть отличником". Выраженные проявления тревоги наблюдаются у хорошо успевающих подростков, которых отличают добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания. Бывает, что родители ориентируют на высокие, не доступные ему достижения в спорте, искусстве, навязывают ему (если это мальчик) образ настоящего мужчины, сильного смелого, ловкого, не знающего поражений, несоответствие которому больно бьет по мальчишескому самолюбию. К этой же области относится навязывание

подростку чуждых ему (но высоко ценимых родителями) интересов, например, как туризм, плавание. Ни одно из этих занятий само по себе не плохо. Однако выбор хобби должен принадлежать самому ребенку. Принудительное участие ребенка в делах, которые не интересуют школьника, ставит его в ситуацию неизбежного неуспеха (Сунтеева, 2008).

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально - психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью мы выделили несколько факторов, воздействия которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

1. учебные перегрузки;
2. неспособность учащегося справиться со школьной программой;
3. неадекватные ожидания со стороны родителей;
4. неблагоприятные отношения с педагогами;
5. регулярно повторяющиеся оценочно – экзаменационные ситуации;
6. смена школьного коллектива или непринятие детским коллективом.

Одной из главных психологических трудностей подростков является склонность объяснять свои неудачи в общении не конкретными ситуациями, а своими якобы неизменными личностными качествами. Такая установка парализует попытки установления новых человеческих контактов, с учетом прошлых ошибок. Если в других сферах жизни, например, в учебе, они трезво оценивают причины своих успехов и переживаний, и, учась на своих ошибках, могут достигнуть высоких результатов, то в сфере общения, где они особо уязвимы. Негативная установка превращается в самореализующийся прогноз. "У меня все равно ничего не получится".

1.4. Постановка проблемы. Цели и задачи эмпирического исследования

В последнее десятилетие интерес российских психологов к изучению мотивации достижения успеха, избегания неудачи и тревожности, существенно усилился в связи с резкими изменениями жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и как следствие, переживание эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Успешность и эффективность учебной деятельности в подростковом возрасте оказывает непосредственное влияние на формирование черт и свойств личности в целом. И в этом контексте изучение взаимовлияния учебной мотивации и тревожности приобретает особую ценность.

Проблема взаимовлияния учебной мотивации и тревожности освещена скупо. Исследований, посвященных данной теме, явно недостаточно. А ведь понимание степени и направленности влияния этих двух фактор друг на друга даст в руки учителей еще один инструмент для диагностики возникающих у младших подростков сложностей непосредственно в учебном процессе. Школьным же психологам позволит осуществлять своевременную и точечную коррекционную работу без потери времени на дополнительные диагностические исследования.

Цель исследования: изучить особенности учебной мотивации и тревожности подростков с разной сиблинговой позицией.

Объект исследования: личность подростка.

Предмет исследования: особенности учебной мотивации и тревожности в младшем подростковом возрасте в связи с сиблинговой позицией.

Гипотезы:

1. Уровень учебной мотивации и тревожности у старших сиблингов выше, чем у младших.
2. Взаимосвязи уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов имеют свою специфику.
3. Фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на уровень учебной мотивации и тревожность подростков.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. Выявить отличия уровня учебной мотивации и тревожности у младших подростков с разной сиблинговой позицией.
2. Изучить особенности взаимосвязей учебной мотивации и тревожности внутри групп сиблингов.
3. Исследовать дисперсию особенностей учебной мотивации и тревожности сиблингов-подростков, выявить эффект фактора «порядок рождения» на указанные переменные.

Проблема исследования: как развитие учебной мотивации и тревожности в подростковом возрасте зависит от сиблинговой позиции самого ребёнка.

Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1. Участники исследования

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе школы №140 Индустриального района г.Перми. В исследовании приняло участие 80 учащихся 7 классов. Возраст испытуемых –12-13 лет, из которых 40 старших детей (20 мальчиков и 20 девочек) и 40 младших детей в семье (20 мальчиков и 20 девочек). При проведении исследования было учтено количество детей в семье респондентов.

2.2. Методы и диагностические методики исследования

В данном исследовании использовались следующие методы:

1. Эмпирические: психодиагностический метод.
2. Методы математико-статистического анализа данных и качественные описания.
3. Интерпретационные методы.

Выбор психодиагностического инструментария осуществлялся в соответствии с поставленными задачами исследования. Были использованы методики для изучения учебной мотивации и тревожности подростков.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (Райгородский, 2014).

Цель опросника состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой .

Предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста, оптимально применение в 3-7 классах средней школы.

Тест Филлипса представляет собой 58 общих вопросов о том, как ребёнок чувствует себя в школе, которые подразумевают однозначные ответы: «да» или «нет». Тестирование обычно проводится в письменном виде: ребёнку предлагается заполнить специальный бланк с проставленными номерами, в котором при ответе на вопросы нужно поставить «+» (при положительном ответе) или «-» (при отрицательном ответе) в соответствующей каждому вопросу графе. Вопросы предъявляются или в письменном виде, или зачитываются школьникам. Методику Филлипса можно использовать как для индивидуального опроса, так и для исследования тревожности в группе. Безусловно, для получения достоверных результатов крайне нежелательно присутствие взрослых (помимо экспериментатора) в помещении, где проводится тестирование.

Перед началом тестирования необходимо дать ребёнку точные инструкции относительно того, как давать ответы на предложенные вопросы. Важно обратить внимание испытуемых на то, что не нужно долго размышлять над каждой ситуацией, учитывая всевозможные варианты развития событий и додумывая всевозможные обстоятельства. Лучше сразу давать ответ, к которому ребёнок изначально склоняется. Он с большой долей вероятности и будет соответствовать действительности. Необходимо также объяснить детям, что отвечать нужно самостоятельно, одинаковых ответов на все вопросы быть не может, в тесте нет единственно правильных или совершенно неверных ответов.

Опросник состоит из восьми шкал: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх

не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Результаты диагностики группы детей заносятся в специальный протокол для упрощения дальнейшего анализа полученных данных.

Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина
(Карелин,2008).

Методика предназначена для определения тревожного состояния у подростка (12-17 лет) с учетом его глубины с целью оказания психологической, медицинской помощи в зависимости от уровня тревоги, позволяет выявить условия и факторы, под действием которых возникает данное состояние и степень дезадаптации личности в случае психотравмирующей ситуации. Позволяет выявить такие характерологические особенности личности как неуверенность, внушаемость, несамостоятельность в принятии решений и действий.

Данная методика состоит из двух опросников, при помощи которых можно определить уровень ситуативной тревожности (СТ) личности в условиях сложной психологической ситуации, уровень личностной тревожности (ЛТ), как индивидуальной черты подростка, которая не зависит на момент обследования от конкретной ситуации.

Определение уровня ситуативной тревожности.

Проводится с использованием опросника, позволяющего выявить особенности состояния личности в конкретной сложной для неё ситуации.

Определение уровня личностной тревожности.

Проводится с использованием опросника, позволяющего выявить особенности состояния тревожности как свойства личности,

которое формируется при длительном воздействии различного рода факторов.

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой) (Фетискин, 2009).

Методика предназначена для диагностики познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева.

Предназначена для работы с детьми 9- 14 лет.

Форма проведения: фронтальный письменный опрос.

Экспериментальный материал: бланк методики. На первой странице бланка содержатся все необходимые сведения об испытуемом и инструкция. Здесь же проставляются результаты исследования и помещается заключение психолога. На следующих страницах представлен текст методики. Методика проводится фронтально — с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции 10–15 мин.

Опросник состоит из пяти шкал: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев.

Методика изучения мотивации обучения обучающихся
М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина (Дубовицкая, 2002).

Предназначена для работы с детьми среднего и старшего школьного возраста, оптимально применение в 5-11 классах.

Методика включает шесть содержательных блоков: личностный смысл учения, сформированность целеполагания, различные виды мотивов, внешние или внутренние мотивы, тенденции на достижение успеха или избегание неудачи в учении, реализация мотивов учения в поведении. Каждый блок в анкете представлен тремя вопросами.

Вопросы 1,2,3, входящие в 1-й содержательный блок диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Вопросы 4,5,6 входят во 2-й содержательный блок методики и характеризуют способность к целеполаганию.

3-й содержательный блок анкеты (7-й, 8-й, 9-й вопросы) указывает на различные виды мотивов.

Каждый вариант ответа в вопросах наделен определенным балльным весом в зависимости от того, какой именно мотив проявляется в ответ.

IV содержательный блок анкеты (вопросы 10, 11, 12) позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации учения.

Вопросы 13, 14, 15 входят в V блок методики и характеризуют такой показатель мотивации, как стремление подростка к достижению успеха в учёбе или избегание неудачи. Реализуются ли все эти мотивы в поведении школьников, позволят определить вопросы VI содержательного блока анкеты (№ 16, 17, 18).

Варианты ответов, выбранные учащимися по трем названным показателям (IV, V, VI), оцениваются с помощью полярной шкалы измерения в баллах +5; -5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, реализация в поведении, начисляется +5 баллов. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, о стремлении к избеганию неудачи о пассивности поведения, то они оцениваются в -5 баллов.

Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в IV, V, VI показателях мотивации.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Так как учащиеся выбирают два варианта ответов для окончания каждого предложения, то возможные суммы баллов за каждое предложение (вопрос) будут такими: +10; 0; -10.

2.3. Методы анализа эмпирических данных

Для выявления взаимосвязей особенностей учебной мотивации и тревожности подростков с сиблинговой позицией был проведен корреляционный анализ показателей соответствующих методик.

Также для сравнительного анализа средних значений параметров учебной мотивации, тревожности и сиблинговой позиции школьников, обучающихся в средней школе нами использовался такой анализ, как критерий Стьюдента для независимых выборок. Для проверки третьей гипотезы о том, что порядок рождения сиблингов оказывает значимый эффект на их учебную мотивацию и тревожность, нами был проведен однофакторный дисперсионный анализ.

Для обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ: электронная таблица Excel корпорации Microsoft, текстовый редактор Word корпорации Microsoft и статистический пакет STATISTICA 10 корпорации StatSoft.

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Сравнительный анализ уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов

Для проверки первой гипотезы о том, что уровень учебной мотивации и тревожности у старших сиблингов выше, чем у младших, нами был использован t-критерия Стьюдента (Приложение 2, Таблица № 1).

Таблица 1

Различия по критерию Стьюдента в выраженности показателей исследования в выборках старших и младших сиблингов

Переменные:	Порядок рождения		Стат.величины	
	Старший	Младший	t-знач.	p
Ур. мотивации	57,02	49,95	2,44	0,01
Позн. актив.	27,25	25,05	1,61	0,11
Мотив дост.	26,37	23,32	3,18	0,00
Тревожность	19,40	21,47	-2,36	0,02
Гнев	15,50	16,40	-0,67	0,49
СТ	36,95	39,57	-1,38	0,17
ЛТ	36,87	42,50	-2,91	0,00
О_Т_в школе	6,82	8,45	-1,70	0,09
П_соц. стресса	2,50	5,37	-5,89	0,00
Ф_П_в дост. успеха	4,30	4,65	-0,78	0,43

С_С	2,25	2,87	-1,39	0,16
С_С_проверки знаний	2,20	3,10	-2,72	0,00
С_ не соотв. ожид. окр.	1,85	2,15	-1,17	0,24
Н_Ф_сопротив. С.	1,07	2,30	-4,32	0,00
П_и_С_в_отн. с учит.	3,37	3,80	-1,47	0,14

Примечание: О_Т_в школе - общая тревожность в школе; П_соц. стресса - переживание социального стресса; Ф_П_в дост. успеха - фрустрация потребности в достижении успеха; С_С - страх самовыражения; С_С_проверки знаний - страх ситуации проверки знаний; С_ не соотв. ожид. окр. - страх несоответствовать ожиданиям окружающих; Н_Ф_сопротив. С. - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; П_и_С_в_отн. с учит. - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

В таблице мы наблюдаем множество значимых различий переменных в зависимости от порядка рождения. Старшие сиблинги имеют более высокие значения по таким показателям, как уровень мотивации ($t=57,02$) и мотив достижения ($t=26,37$). Таким образом, первенцы сильно мотивированы, имеют высокие цели, твердо придерживаются правил. Старшие обладают высоким чувством долга, более выраженной мотивацией достижений, чем младшие, возможно это связано с тем, что после рождения второго ребёнка они склонны отвоевывать свое верховенство в семье, а также нередко берут на себя функции воспитателя и принимают ответственность за своих младших братьев и сестер. Однако, младшие сиблинги имеют более высокие значения по показателям тревожность ($t=21,47$), личностная тревожность ($t=42,50$), переживание социального стресса ($t=5,37$), страх ситуации проверки знаний ($t=3,10$) и низкая физиологическая

сопротивляемость стрессу ($t=2,30$). Полученные данные не согласуются с данными А.Адлера о том, что первенцы более тревожны, чем дети, рожденные позже. Он утверждает, что старшие сиблинги добросовестны, серьезны, упрямы, ответственны, причем чувство ответственности может быть слишком высоким: вследствие этого старший ребенок иногда превращается в глубоко тревожную личность. Ему достаются и тревоги, и неуверенность молодых родителей.

Таким образом, сравнительный анализ позволил выявить статистически значимые различия в выборках подростков старших и младших в семье и показал, что уровень учебной мотивации выше у старших подростков, а уровень тревожности выше у младших. Выдвинутая гипотеза нашла свое частичное подтверждение.

3.2. Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группах старших и младших сиблингов

Для проверки второй гипотезы о том, что взаимосвязи учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов имеют свою специфику, был использован корреляционный анализ (по Пирсону). Его результаты отражены в таблице № 2-3 (Приложение 3-4), и на рисунках № 1-2.

Таблица 2

Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группе старших сиблингов

Переменные	Уровень мотивации	Познавательная активность	Мотивация достижений
Ситуативная тревожность	-0,52	-0,65	-0,69
Личностная тревожность	-0,31	-0,39	-0,31
О_Т_в школе	-0,36	-0,31	-0,02
П_соц. стресса	-0,23	-0,18	-0,29
Ф_П_в дост. успеха	-0,09	0,01	0,30
С_С	-0,46	-0,37	-0,09
С_С_проверки знаний	-0,42	-0,21	0,08
С_ не соотв. ожид. окр.	-0,27	-0,31	0,08
Н_Ф_сопротив. С.	-0,58	-0,52	-0,22
П_и_С_в_отн. с учит.	-0,08	0,10	0,29

Примечание: О_Т_в школе - общая тревожность в школе; П_соц. стресса - переживание социального стресса; Ф_П_в дост. успеха - фрустрация потребности в достижении успеха; С_С - страх самовыражения; С_С_проверки знаний - страх ситуации проверки знаний; С_ не соотв. ожид. окр. - страх не соответствовать ожиданиям окружающих; Н_Ф_сопротив. С. - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; П_и_С_в_отн. с учит. - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

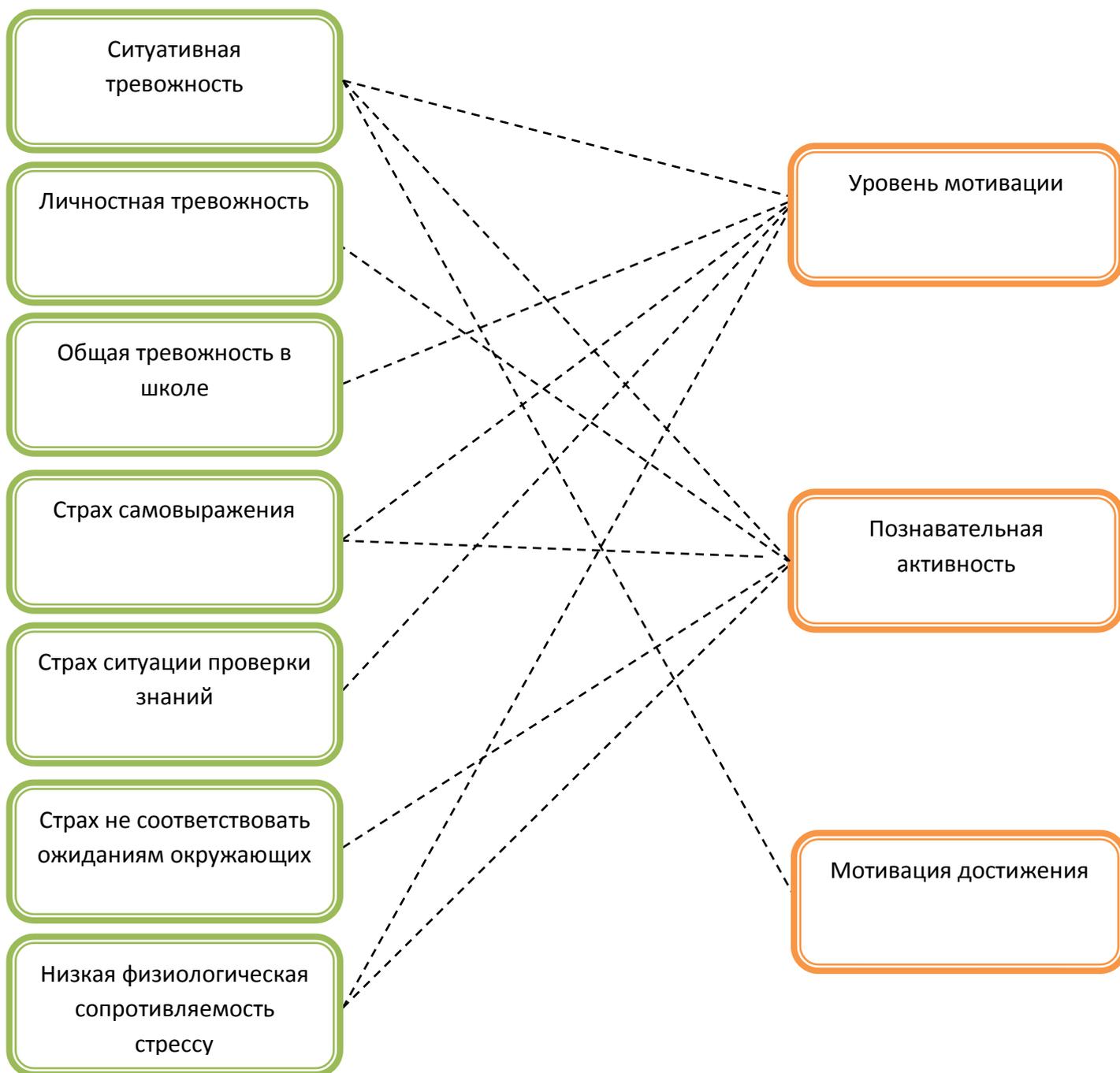


Рисунок 1. Графическое отображение взаимосвязей учебной мотивации и тревожности в группе старших сиблингов

В данной группе респондентов были получены следующие корреляционные взаимосвязи:

Общий уровень мотивации отрицательно связан с ситуативной тревожностью, общей тревожностью в школе, со страхом самовыражения, страхом проверки знаний и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу. То есть, чем выше уровень мотивации, тем ниже перечисленные параметры тревожности и страхов, и наоборот, чем выше тревожность в школе, страх самовыражения и проверки знаний, тем ниже уровень мотивации.

Познавательная активность отрицательно связана с ситуативной и личностной тревожностью, страхом самовыражения, страхом не соответствовать ожиданиям и низкой физиологической сопротивляемостью стрессу. Чем выше проявляется познавательная активность, тем ниже перечисленные параметры тревоги, страхов и стресса. При выраженности личностной и ситуативной тревожности, страха самовыражения и не соответствия ожиданиям окружающих, а также низкой физиологической сопротивляемости стрессу, познавательная активность будет снижаться.

Мотивация достижения отрицательно связана с ситуативной тревожностью, то есть, чем больше уровень мотивации достижения, тем ниже уровень ситуативной тревожности. Возможно, это связано с тем, что с появлением второго ребёнка в семье меняется положение первенца и родители не имеют возможности уделять старшему такого же внимания как прежде, таким образом, он «приучает себя к одиночеству», не нуждаясь в чьей-либо привязанности или одобрении, добиваясь высоких результатов в различных сферах деятельности.

В группе старших сиблингов были получены корреляционные взаимосвязи мотивации и тревожности, все они имеют отрицательный характер. То есть, в целом, можно сказать, что чем выше уровень мотивации, тем ниже уровень проявления тревожности в данной группе. Наиболее тесно связаны с тревожностью общий уровень мотивации и познавательная активность.

Далее рассмотрим корреляционные взаимосвязи мотивации и тревожности в группе младших сиблингов (табл.3, рис. 2).

Таблица 3

Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группе младших сиблингов

Переменные	Уровень мотивации	Познавательная активность	Мотивация достижений
Ситуативная тревожность	-0,37	-0,63	-0,32
Личностная тревожность	-0,12	-0,07	-0,37
О_Т_в школе	0,15	0,07	0,02
П_соц. стресса	-0,48	-0,47	-0,31
Ф_П_в дост. успеха	-0,32	-0,20	-0,20
С_С	0,18	0,09	0,11
С_С_проверки знаний	0,08	0,06	0,08
С_ не соотв. ожид. окр.	-0,38	-0,45	-0,47
Н_Ф_сопротив. С.	0,20	0,11	0,01
П_и_С_ в_отн. с учит.	-0,23	0,06	-0,16

Примечание: О_Т_в школе - общая тревожность в школе; П_соц. стресса - переживание социального стресса; Ф_П_в дост. успеха - фрустрация потребности в достижении успеха; С_С - страх самовыражения; С_С_проверки знаний - страх ситуации проверки знаний; С_ не соотв. ожид. окр. - страх не соответствовать ожиданиям окружающих; Н_Ф_сопротив. С. - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; П_и_С_ в_отн. с учит. - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

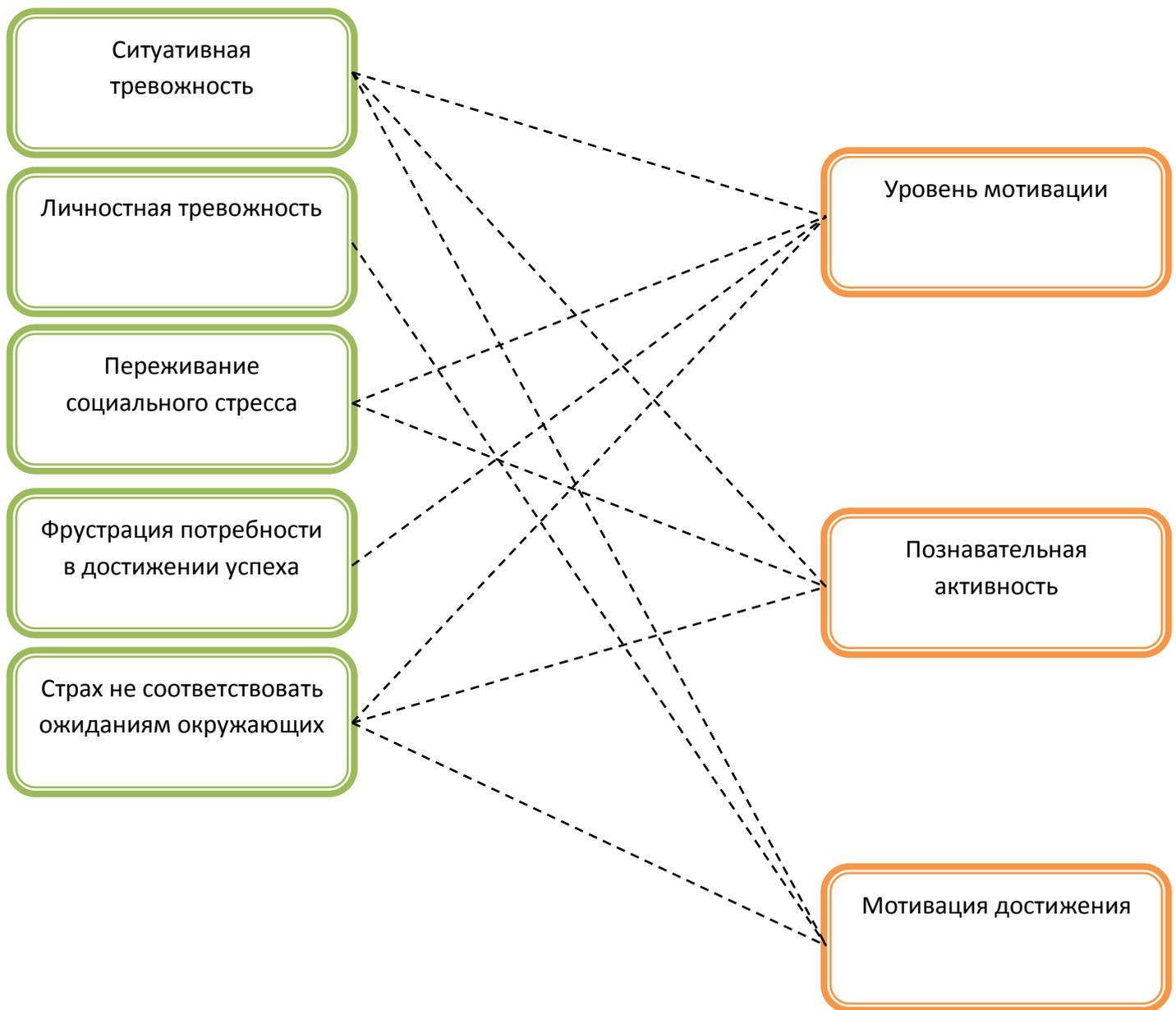


Рисунок 2. Графическое отображение взаимосвязей учебной мотивации и тревожности в группе младших сиблингов

Во второй группе респондентов были получены следующие корреляционные взаимосвязи:

Общий уровень мотивации связан с ситуативной тревожностью, переживанием социального стресса, фрустрацией потребности в достижении успеха и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, то есть, чем выше уровень мотивации, тем ниже ситуативная тревожность, выраженность социального стресса, не фрустрирована потребность в достижении успеха, менее выражен страх не соответствовать ожиданиям, и наоборот, чем выше перечисленные параметры тревожности, тем ниже общий уровень мотивации. Возможно, это свидетельствует о том, что замотивированные младшие сиблинги-подростки не обладают временной эмоциональной реакцией, которая включает чувство страха и напряжения, так как последний ребенок окружен заботой родителей и старших братьев или сестер. Для них ситуации общения с учителями и другими учениками не вызывают чувства беспокойства, а также имеют относительно менее напряженную обстановку, связанную с возможностью реализации своих потребностей в успехе и достижению высоких результатов в учебе.

Познавательная активность отрицательно связана с ситуативной тревожностью, переживанием социального стресса и страхом не соответствовать ожиданиям. Высокая познавательная активность ведет к снижению ситуативной тревожности, снижению переживания социального стресса и страха несоответствия ожиданиям, а высокий уровень выраженности перечисленных особенностей тревожности ведет к снижению познавательной активности. Вероятно, это свидетельствует о том, что высокие требования учителей, родителей и страх получить отрицательную отметку повышают исходный уровень возбуждения вначале выполнения учебного задания и в дальнейшем влияет на его увеличение в процессе

деятельности. В итоге, довольно быстро достигается и превышает оптимальный уровень мотивации, что приводит к снижению результатов деятельности, а, следовательно, познавательной активности, таким образом, у младших детей в семье возникает равнодушие к выполнению учебных занятий, они не заинтересованы в принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания.

Мотивация достижения отрицательно связана с ситуативной и личностной тревожностью, а также со страхом несоответствия ожиданиям. Выраженность мотивации достижения ведет к снижению перечисленных характеристик. Повышенные личностная, ситуативная тревожность и страх не соответствовать ожиданиям окружающих ведут к мотивации избегания неудач.

В группе младших сиблингов все изученные параметры мотивации тесно связаны с особенностями тревожности.

Все полученные взаимосвязи также имеют отрицательный характер, что отражает закономерные взаимоотношения тревожности и мотивации. При высокой тревожности наблюдается снижение мотивации. Данный факт важно помнить при выстраивании практической работы со школьниками, работая с их учебной мотивацией не на прямую, а через снижение тревожности.

Таким образом, проанализировав полученные корреляционные взаимосвязи мы можем сказать о их специфике в группах сиблингов.

1. В группе старших сиблингов мотивация связана с большим количеством параметров переживания тревожности. Наиболее тесные взаимосвязи были получены с ситуативной тревожностью, страхом самовыражения и физиологической сопротивляемостью стрессу.

2. В группе младших сиблингов мотивация связана с меньшим количеством параметров переживания тревожности. Наиболее тесные взаимосвязи были получены с ситуативной тревожностью, переживанием социального стресса и страхом несоответствия ожиданиям.
3. В группе старших сиблингов мотивация достижения меньше связана с тревожностью, по сравнению с другими параметрами мотивации.
4. В группе младших сиблингов проявление мотивации достижения более тесно связано с параметрами тревожности.
5. Таким образом, для младших сиблингов высокий уровень мотивации достижения играет существенную роль при снижении тревожности, чем для старших.
6. В группе старших сиблингов наибольшее количество корреляционных взаимосвязей с мотивацией имеют страх самовыражения и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Снижение страха в ситуациях самовыражения и повышение физиологической сопротивляемости стрессу в данной группе приведет к повышению общего уровня мотивации и познавательной активности.
7. В группе младших сиблингов наибольшее количество корреляционных взаимосвязей с мотивацией имеют переживание социального стресса и страх несоответствия ожиданиям. Снижение уровня переживания социального стресса и страха не соответствовать ожиданиям в данной группе приведет к повышению познавательной активности, мотивации достижения и общего уровня мотивации.
8. Таким образом, для повышения уровня мотивации и познавательной активности для старших сиблингов значение имеет снижение страха в ситуациях самовыражения и повышение физиологической

сопротивляемости стрессу; а для младших - снижение уровня переживания социального стресса и страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Итак, вторая гипотеза о том, что взаимосвязи учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов имеют свою специфику, подтвердилась.

3.3. Эффекты фактора «порядок рождения» на учебную мотивацию и тревожность школьников

Для проверки третьей гипотезы о том, что порядок рождения сиблингов оказывает значимый эффект на их учебную мотивацию и тревожность, нами был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Его результаты отражены в таблице № 4, и на рисунках № 3-9.

Таблица 4

Эффекты фактора "Порядок рождения" на дисперсию переменных в общей выборке

Переменные:	MS	MS	Стат.величины	
	Effect	Error	F	p-level
Ур. мотивации	1001,1	167,1	5,99	0,02
Позн. актив.	96,80	37,33	2,59	0,11
Мотив дост.	186,05	18,34	10,15	0,00
Тревожность	86,11	15,35	5,61	0,02
Гнев	16,20	35,17	0,46	0,50
СТ	137,8	72,2	1,91	0,17
ЛТ	632,8	74,4	8,50	0,00
О_Т_в школе	52,813	18,252	2,89	0,09
П_соц. стресса	165,313	4,761	34,72	0,00
Ф_П_в дост. успеха	2,450	3,994	0,61	0,44
С_С	7,8125	3,9984	1,95	0,17
С_С_проверки знаний	16,2000	2,1795	7,43	0,01

С_ не соотв. ожид. окр.	1,8000	1,3103	1,37	0,24
Н_Ф_ сопротив. С.	30,0125	1,6048	18,70	0,00
П_и_С_ в_ отн. с учит.	3,613	1,664	2,17	0,14

Примечание: О_Т_в школе - общая тревожность в школе; П_соц. стресса - переживание социального стресса; Ф_П_в дост. успеха - фрустрация потребности в достижении успеха; С_С - страх самовыражения; С_С_проверки знаний - страх ситуации проверки знаний; С_ не соотв. ожид. окр. - страх несоответствовать ожиданиям окружающих; Н_Ф_ сопротив. С. - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; П_и_С_ в_ отн. с учит. - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Исходя из полученных данных, мы можем сказать, что фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на общий уровень мотивации, а также мотивацию достижений. Эти данные отражены на рисунках 3 и 4.

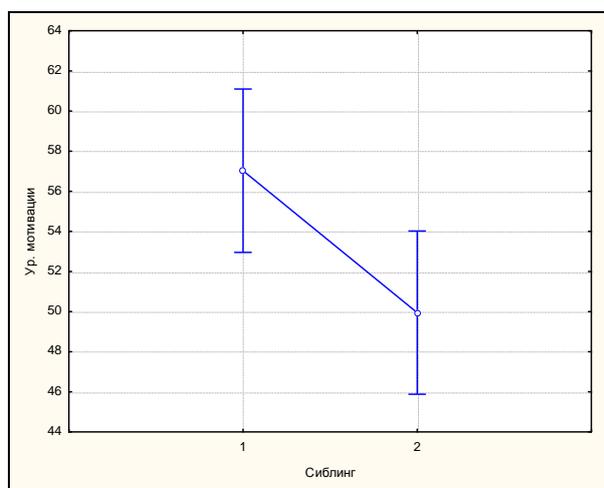


Рисунок 3.

Эффект фактора «порядок рождения» на уровень учебной мотивации

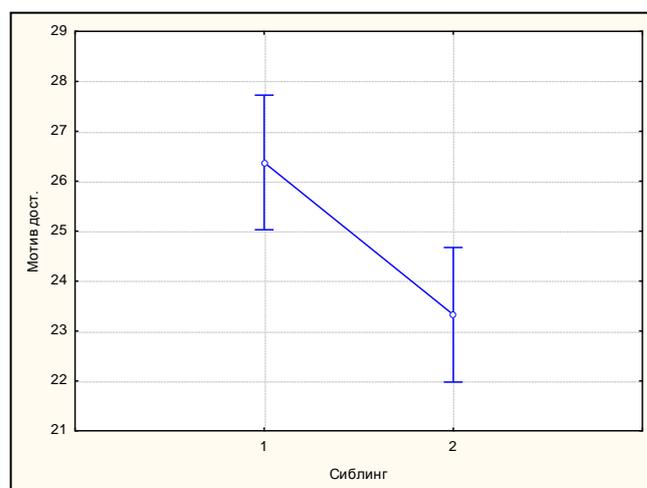


Рисунок 4.

Эффект фактора «порядок рождения» на мотивацию достижений

Наибольший эффект фактор «порядок рождения» оказывает на дисперсию переменной «мотивация достижений» (значение $f=10,15$). Разброс этой переменной не пересекается у младших и старших сиблингов. Старшие сиблинги существенно отличаются от младших гораздо более высоким уровнем мотивации достижений.

Дисперсия переменной «уровень мотивации» имеет небольшое пересечение у старших и младших сиблингов. Это означает, что некоторые младшие дети также имеют высокий уровень учебной мотивации, но в целом для младших сиблингов по сравнению со старшими характерен значимо более низкий ее уровень (значение $f=5,99$). Дисперсия переменной «познавательная активность» не имеет специфики от порядка рождения сиблингов. Таким образом, общий уровень учебной мотивации и мотивация достижений гораздо выше у старших детей в семье.

Также фактор «порядок рождения» оказывает значимые эффекты на такие особенности тревожности, как общий уровень тревожности, личностная тревожность, переживание социального стресса, страх в ситуациях проверки знаний, физиологическая сопротивляемость стрессу (см. рис. 5-9).

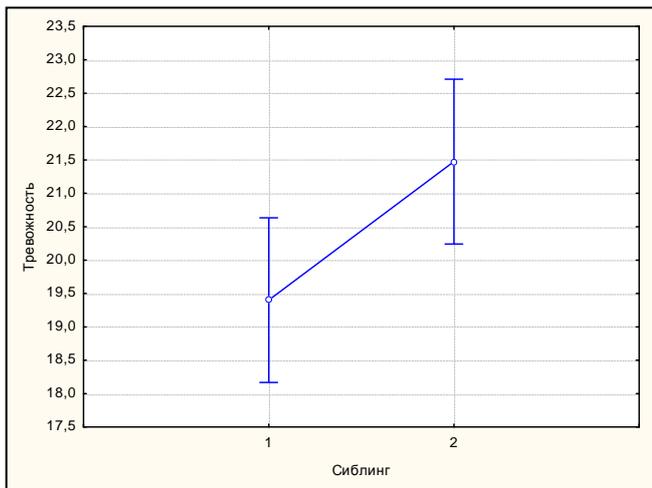


Рисунок 5.

Эффект фактора «порядок рождения» на общий уровень тревожности

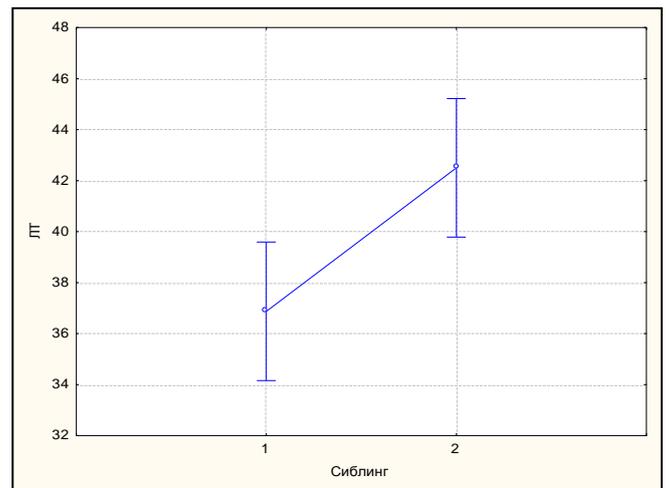


Рисунок 6.

Эффект фактора «порядок рождения» на личностную тревожность

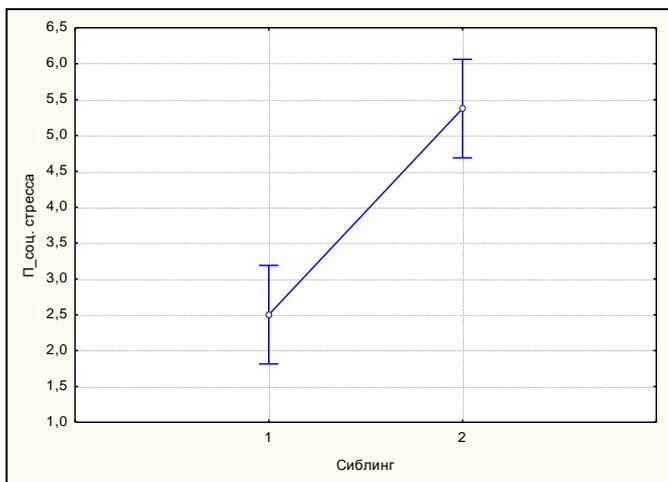


Рисунок 7.

Эффект фактора «порядок рождения» на переживание социального стресса.

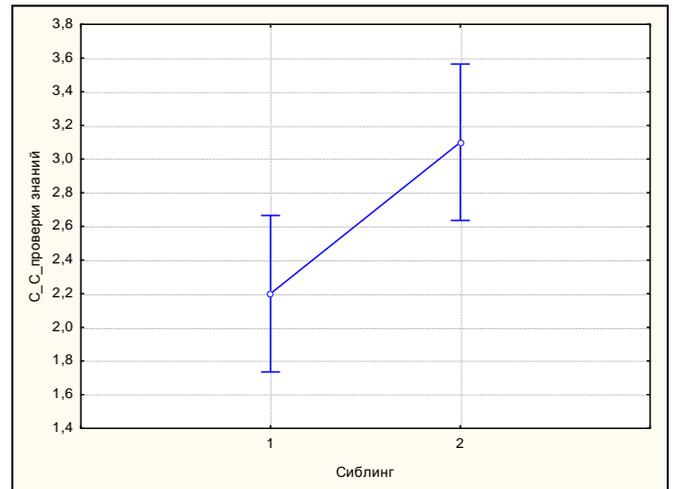


Рисунок 8.

Эффект фактора «порядок рождения» на страх в ситуации проверки знаний.

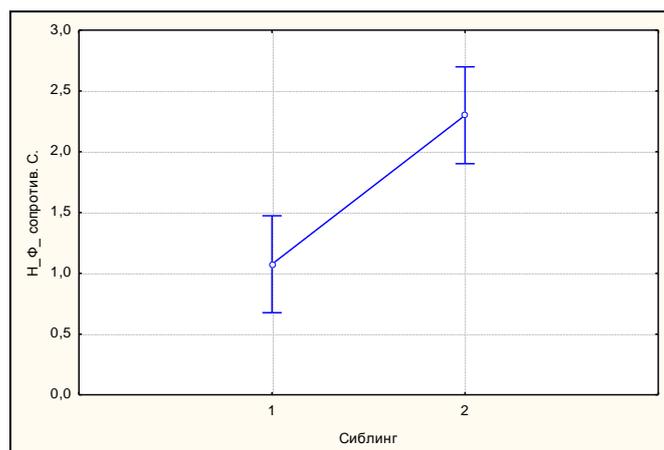


Рисунок 9.

Эффект фактора «порядок рождения» на физиологическую сопротивляемость стрессу.

Наибольший эффект переменная «порядок рождения» оказывает на такую особенность тревожности, как «переживание социального стресса» (значение $f=34,72$). Младшие сиблинги отличаются ею гораздо более высоким уровнем. Дисперсия переменной «физиологическая сопротивляемость стрессу» (значение $f=18,70$) у младших сиблингов не пересекается с дисперсией старших и имеет статистически значимо более высокий уровень. Далее по снижению уровня эффекта следуют переменные личностная тревожность (значение $f=8,50$), страх в ситуациях проверки знаний ($f=7,43$) и тревожность ($f=5,61$).

Младшие сиблинги отличаются повышенным уровнем личностной тревожности, более острым переживанием социального стресса, стресса в ситуации проверки знаний, а также более низкой физиологической сопротивляемостью к стрессу.

На остальные параметры тревожности (общая тревожность в школе, ситуативная тревожность, гнев, фрустрация потребности в достижении успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношении с учителями) эффекта независимой переменной «порядок рождения» получено не было.

Таким образом, в результате дисперсионного анализа были получены следующие результаты:

1. У старших сиблингов выше уровень общей мотивации и мотивации достижений;
2. У младших сиблингов выше уровень тревожности, они имеют меньшую сопротивляемость стрессу.

В итоге, мы можем сказать, что именно фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на уровень мотивации достижений и ряд проявлений тревожности школьников. Поставленная гипотеза нашла свое подтверждение.

Выводы

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

Наша гипотеза о том, что взаимосвязи уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов имеют свою специфику в значительной мере, подтверждается. Корреляционный анализ Пирсона, проводимый в выборках испытуемых старших и младших сиблингов-подростков, определил большое количество корреляционных связей. В частности, корреляционный анализ определил специфику взаимосвязи показателей школьной тревожности и характеристик мотивации учебной деятельности.

В кластере старших сиблингов-подростков корреляционный анализ определил:

1. Мотивация связана с большим количеством параметров переживания тревожности. Наиболее тесные взаимосвязи были получены ситуативной тревожностью, страхом самовыражения и физиологической сопротивляемостью стрессу.
2. Мотивация достижения меньше связана с тревожностью, по сравнению с другими параметрами мотивации.
3. Наибольшее количество корреляционных взаимосвязей с мотивацией имеют страх самовыражения и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Снижение страха в ситуациях самовыражения и повышение физиологической сопротивляемости стрессу в данной группе приведет к повышению общего уровня мотивации и познавательной активности.
4. Высокий уровень мотивации достижения играет несущественную роль при снижении тревожности.

5. Для повышения уровня мотивации и познавательной активности для старших сиблингов значение имеет снижение страха в ситуациях самовыражения и повышение физиологической сопротивляемости стрессу.

В кластере младших сиблингов-подростков корреляционный анализ определил:

1. Мотивация связана с меньшим количеством параметров переживания тревожности. Наиболее тесные взаимосвязи были получены с ситуативной тревожностью, переживанием социального стресса и страхом несоответствия ожиданиям.
2. Проявление мотивации достижения более тесно связано с параметрами тревожности.
3. В группе младших сиблингов наибольшее количество корреляционных взаимосвязей с мотивацией имеют переживание социального стресса и страх несоответствия ожиданиям. Снижение уровня переживания социального стресса и страха не соответствовать ожиданиям в данной группе приведет к повышению познавательной активности, мотивации достижения и общего уровня мотивации.
4. Высокий уровень мотивации достижения играет существенную роль при снижении тревожности.
5. Для повышения уровня мотивации и познавательной активности младших сиблингов значение имеет снижение уровня переживания социального стресса и страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Наша гипотеза о том, что уровень учебной мотивации и тревожности у старших сиблингов выше, чем у младших нашла свое частичное подтверждение. Сравнительный анализ показал наличие статистически

значимых различий между старшими и младшими сиблингами-подростками. Различия выявлены в характеристиках уровня мотивации, мотива достижения, тревожности, личностной тревожности, переживания социального стресса, страх ситуации, проверки знаний и низкой физиологической сопротивляемости стрессу. Старшие дети в семье обладают высоким уровнем учебной мотивации. Младшие дети – имеют повышенную тревожность.

Наша гипотеза о том, что фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на уровень учебной мотивации и тревожность подростков в целом нашла свое подтверждение. Однофакторный дисперсионный анализ позволил нам выявить, что именно фактор «порядок рождения» оказывает значимый эффект на уровень мотивации достижений и ряд проявлений тревожности школьников.

Были получены следующие результаты:

1. У старших сиблингов выше уровень общей мотивации и мотивации достижений;
2. У младших сиблингов выше уровень тревожности, они имеют меньшую сопротивляемость стрессу.

Заключение

Анализ литературных источников по проблеме исследования особенностей школьной тревожности и учебной мотивации младших подростков с разной сиблинговой позицией, позволил в качестве предпосылок для предстоящего эмпирического исследования выдвинуть теоретическое положение А. Адлера о том, что, первые дети в семье являются высоко мотивированными, достигают высоких постов и имеют сильную потребность в достижении. Именно на первого ребенка буквально обрушивается шквал различных, часто противоречащих друг другу воспитательных мер — отсюда эмоциональная нестабильность. Последний ребенок с одной стороны, окружен заботой родителей и старших братьев или сестер, а с другой стороны, он находится в зависимой ситуации, поскольку старшие дети имеют больше привилегий и большую свободу. Такая неудовлетворенность своим положением рождает у младшего ребенка стремление превзойти старших братьев и сестер.

По результатам нашего исследования выделенные положения частично подтвердились.

Использованные в практической части исследования методики диагностики учебной мотивации и показателей школьной тревожности младших подростков показали свою удовлетворительную пригодность для диагностики.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что у подростков старших и младших в семье показатели учебной мотивации обратно пропорциональны тревожности. Для повышения уровня мотивации и познавательной активности для старших сиблингов значение имеет снижение страха в ситуациях самовыражения и повышение физиологической

сопротивляемости стрессу, а для младших - снижение уровня переживания социального стресса и страха не соответствовать ожиданиям окружающих.

Также было выявлено, что старшие и младшие сиблинги-подростки отличаются тем, что уровень учебной мотивации выше у старших подростков в семье, в частности уровень общей мотивации и мотивации достижений, а уровень тревожности выше у младших подростков, они имеют меньшую сопротивляемость стрессу.

На основе полученных результатов мы можем дать некоторые рекомендации педагогам-психологам и родителям.

В нашем исследовании взаимосвязь учебной мотивации и тревожности зависит от того, каким по счёту рождается ребёнок в семье. Педагогам и педагогу-психологу на основе исследования предлагаем учитывать при выстраивании практической деятельности со школьниками работать с их учебной мотивацией не на прямую, а через снижение тревожности, так как в нашем исследовании в обеих группах младших и старших сиблингов все полученные взаимосвязи имеют отрицательный характер, что отражает закономерные взаимоотношения тревожности и мотивации. При высокой тревожности наблюдается снижение мотивации. Мы предлагаем педагогам при работе с детьми, испытывающими социальный стресс, в первую очередь наладить контакт и установить доверительные отношения. Необходимо помнить, что излишне напряжённая обстановка может снизить результаты у высокотревожных детей и детей с низкой стрессоустойчивостью. Родителям советуем поддерживать и формировать интерес к получению информации у младших детей, стимулировать их интерес к способу действия, помогать удовлетворять потребность в самопознании, создавать ситуацию успеха и социального

признания, а также обучать ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.

Эмпирическое исследование показало, что использованный нами диагностический инструментарий: Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой) и Методика изучения мотивации обучения обучающихся М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина может быть рекомендован для достоверной оценки уровня тревожности и учебной мотивации. На основании полученного опыта и результатов исследования мы рекомендуем этот инструментарий для использования в деятельности педагога-психолога.

Библиографический список

1. *Авдулова, Т.П.* Возрастная динамика школьной тревожности [Текст] / Т.П. Авдулова, С.В. Запышнюк, М.О. Майсурадзе // Психология обучения. - 2014. - № 1. - С. 53-64.
2. *Алексеева, О.С.* Порядок рождения и когнитивное развитие сиблингов [Электронный ресурс: <http://psystudy.ru>] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008.
3. *Алексеева, Е.Е.* Младший, средний, старший или единственный / Е.Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. - 2006. - № 4. - С. 44-47.
4. *Андреева, А.Д.* Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: история вопроса [Текст] / А.Д. Андреева // Психология и школа. - 2009. - № 4. - С. 64-70.
5. *Арбатова, М.* Цепная реакция на минном поле [Текст] / М. Арбатова // Семья и школа. - 2014.
6. *Божович, Л.И.* Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Психология в вузе. - 2008. - № 5. - С. 121-150.
7. *Болотова, В.* "Умные каникулы": возможности развития познавательной мотивации подростков / В. Болотова // Управление школой ПС. - 2008. - № 3. - С. 38-43.
8. *Волков, Б.С.* Психология подростка.–М.:Педагогическое общество России, 2001.–160 с.
9. *Вроно, Е.* Уважайте границы [Текст] / Е. Вроно ; беседовал И. Пантелей // Семья и школа. - 2014. - № 1/2. - С. 12-13.

10. *Гликман, И.З.* Основы мотивации учения / И.З. Гликман // *Инновации в образовании.* - 2008. - N 3. - С. 64-81.
11. *Дидье, П.* Счастливый ребенок [Текст] : отрывки из книги / П. Дидье ; пер. с фр. И. Дмоховской // *Семья и школа.* - 2012. - № 2. - С. 18-19.
12. *Дружинин, В. Н.* Психология [Текст] / В. Н. Дружинин / – СПб.: Питер, 2009.
13. *Дубовицкая, Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // *Психологическая наука и образование.* 2002. № 2. С. 42–45.
14. *Дубровина, И.В.* Практическая психология образования. - М.: Просвещение, 2003.
15. *Егорычева, И.Д.* Особенности личностной идентификации и самоидентификации современных подростков на дистанции взросления [Текст] / И.Д. Егорычева // *Мир психологии.* - 2012. - № 1. - С. 84-93.
16. *Ждановиченко, Б.М.* Психологические проблемы ранней юности и пути их решения [Текст] / Б.М. Ждановиченко // *Воспитание школьников.* - 2012. - № 1. - С. 56-60.
17. *Жигулин, А.А.* Психология правовой культуры подрастающего поколения [Текст] / А.А. Жигулин // *Alma mater: Вестник высшей школы.* - 2012. - № 8. - С. 32-36.
18. *Зайцева, А.П.* Особенности мотивационной сферы подростков // *Молодой ученый.* — 2016. — №18. — С. 182-184.
19. *Зырянова, Н.М.* Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс: <http://psystudy.ru>] // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2008.
20. *Ижванова, Е.М.* Детская тревожность как социальное явление современной России [Текст] / Е.М. Ижванова // *Психотерапия.* - 2011. - № 11. - С. 41-46.

21. *Кадурина, Д.А.* Особенности самооценки у подростков с разным уровнем тревожности [Текст] / Д.А. Кадурина // Семейная психология и семейная терапия. - 2011. - N 2. - С. 55-59.
22. *Крутецкий, В. А.* Психология подростка [Текст] / В. А. Крутецкий / – Москва, 1965 г.
23. *Лютлова, Е.К., Моница, Г.Б.* Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми.- М.: Академия, 2000.-190 с.
24. *Макарычева, И.Н.* Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №2 (Февраль). – С. 6–10.
25. *Маслоу, А.* Мотивация и личность.–М.:Едиториал УРСС, 2004. –224 с.8.
26. *Микляева, А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие.- СПб.: Речь, 2004.-247 с.
27. *Нальгиева, И.А.* Эмпирическое исследование психологических особенностей развития самоотношения подростка в зависимости от порядка рождения в семье [Текст] / И.А. Нальгиева // Высшее образование сегодня. - 2013. - № 1. - С. 55-59.
28. *Обухова, Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. Учебник. - М., Российское педагогическое агентство. - 1996. - 374с.
29. *Овчарова, Р.В.* Технологии практического психолога образования. М.: ТЦ Сфера, 2001. – 448с.
30. *Олешкевич, В.И.* Аналитика положения ребенка в семье по А. Адлеру и ее значение в современной психологии развития и психотерапии [Текст] / В.И. Олешкевич // Семейная психология и семейная терапия. - 2010. - N 2. - С. 108-126.

31. *Орлова, Е.В.* Подростки и их характеры [Текст] / Е.В. Орлова // Социальная педагогика. - 2012. - № 2. - С. 77-90.
32. *Осницкий, А.К.* Путь к пониманию подростка [Текст] : материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. "Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации" / А.К. Осницкий // Психология и школа. - 2012. - № 2. - С. 118-121.
33. *Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.-М.: МОДЭК, 2000.- 304с.
34. *Прокопьева, М.М.* Влияние взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка [Текст] / М. М. Прокопьева //Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов с международным участием. Прокопьева М.М., Находкин В.В. -Якутск, 2015. – С. 127-129.
35. Психоземциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования [Текст] / А. И. Подольский [и др.] // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. - 2011. - N 2. - С. 9-20.
36. *Пятаков, Е.О.* Подросток и смысл жизни [Текст] / Е.О. Пятаков // Социальная педагогика. - 2010. - N 3. - С. 38-48.
37. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2012. - 713 с.
38. *Сиденко, Е. А.* Особенности подросткового возраста / Е. А. Сиденко [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. №2. 2011.
39. *Сунтеева, Ж.В.* Работа с негативными эмоциональными переживаниями и высокой тревожностью / Ж.В. Сунтеева // Школьные технологии. - 2008. - N 2. - С.147-155.

40. *Сухарев, А.В.* Роль этнофункциональных факторов в повышении мотивации к учению у подростков [Текст] / А.В. Сухарев, Т.В. Неверова // Вопросы психологии. - 2011. - N 5. - С. 81-100.
41. *Толстых, Н.Н.* Время думать о будущем [Текст] / Н.Н. Толстых // Мир психологии. - 2013. - № 2. - С. 97-107.
42. *Утеньшева, О.В.* Порядок рождения в семье как фактор развития личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики : материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 3 апр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (6). – С. 230-233.
43. *Филатова, О.В.* Современные методы психологической диагностики [Текст] / О.В. Филатова, Н.Ю. Литвинова, Е.А. Винарчик. - Владимир: Издательство влад. гос. ун-та, 2011. – 296 с.
44. *Хазова, С.А.* Возрастная специфика совладающего поведения подростков [Текст] / С.А. Хазова, Н.В. Останина // Сибирский педагогический журнал. - 2014. - № 1. - С. 180-185.
45. *Хлебодарова, О.Б.* Эмоциональная чувствительность подростков в структуре социально-психологических механизмов социализации [Текст] / О.Б. Хлебодарова // Психология обучения. - 2009. - N 11. - С. 97-105.
46. *Черепов, Е.А.* Особенности динамики индивидуально-личностных свойств в подростковом онтогенезе [Текст] / Е.А. Черепов // Теория и практика физической культуры. - 2011. - N 4. - С. 51-53.
47. *Черткова, Ю.Д., Каленова, Н.В.* Представления о различиях между старшими и младшими сиблингами [Электронный ресурс: <http://psystudy.ru>] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009.

48. *Чибисова, М.* Братья и сестры [Текст] : о роли сиблинговой позиции в развитии ребенка / М. Чибисова // Школьный психолог - Первое сентября. - 2014. - № 11. - С. 9-13.
49. *Шишкова, Т.А.* Осложнённое поведение подростков. - М.: Пять за знания, 2006.
50. *Шмырева, О.И.* Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте / О.И. Шмырева // Мир психологии - 2008 - N 4 - С. 124-13.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сводная таблица первичных показателей респондентов (фрагмент)

№	Сиб-линг	Ур. мотивации	Позн. актив.	Мотив дост.	Тревожность	Гнев	СТ	ЛТ	О_Т_в школе	П_соц. стресса	Ф_П_в дост. успеха	С_С	С_С_Проверки знаний	С_не соотв. ожид. окр.	Н_Ф_сопротив. С.	П_и_С_в_отн. с учит.
1	1	61	30	28	19	14	34	39	10	2	5	3	2	2	1	4
2	1	66	33	33	17	11	29	31	7	3	6	2	1	2	0	5
3	1	49	26	25	22	20	52	64	17	9	6	7	6	4	5	5
4	2	44	25	21	22	21	42	33	3	5	5	0	2	0	2	6
5	1	48	21	24	25	20	46	46	10	3	4	5	3	3	3	3
6	2	49	25	18	31	14	52	64	19	9	6	6	6	4	4	2
7	2	63	30	28	22	16	45	40	14	7	9	5	4	2	3	5
8	1	64	30	28	23	23	37	50	6	3	5	1	1	2	0	4
9	1	62	26	28	20	21	36	35	10	3	6	3	2	2	1	5
10	2	63	28	22	21	17	38	45	7	8	6	6	3	2	2	4
11	1	29	17	16	28	12	45	37	10	3	5	5	3	2	3	4
12	2	21	13	18	25	31	45	37	3	7	6	0	1	4	0	4
13	1	58	29	28	19	13	37	29	13	3	7	2	4	1	3	6
14	1	59	31	30	25	32	40	37	2	4	4	1	2	1	0	2
15	2	68	25	23	21	16	51	50	9	4	2	3	3	3	4	2
16	1	66	31	27	11	10	27	23	6	3	6	1	1	1	0	5

17	2	70	27	21	21	26	37	35	9	5	2	2	2	3	3	2
18	2	39	25	28	19	20	36	32	6	7	6	0	1	2	2	5
19	2	44	24	20	18	10	42	33	2	5	5	0	1	0	2	5
20	2	40	19	19	23	15	52	52	15	7	9	6	4	3	3	5
21	1	55	25	25	18	14	42	39	7	3	6	0	3	3	1	4
22	2	64	35	27	18	12	39	41	15	7	9	5	4	2	3	5
23	1	53	28	25	23	28	29	37	8	0	4	4	3	2	1	5
24	1	64	28	34	18	15	34	35	10	2	6	3	2	3	1	5
25	1	54	27	27	21	12	39	34	6	1	4	1	3	3	1	2
26	2	21	13	18	25	31	45	37	3	7	6	0	1	4	0	4
27	2	54	25	25	20	10	32	42	5	1	2	3	4	1	1	3
28	2	49	25	18	31	14	52	64	19	9	6	6	6	4	4	5
29	2	56	40	19	19	23	15	56	5	2	3	2	3	2	2	4
30	2	21	12	25	25	13	48	53	12	9	5	5	5	3	4	3
31	2	62	34	29	22	11	27	31	7	3	3	3	3	1	2	4
32	1	48	21	24	25	20	46	46	10	3	4	5	3	3	3	3
33	1	55	33	32	20	10	25	38	8	0	4	4	3	2	1	5
34	1	62	27	22	15	14	43	37	5	3	2	2	0	1	0	1
35	2	62	28	30	17	12	29	37	7	2	3	3	4	1	1	4
36	2	65	36	30	17	14	31	35	8	5	1	2	2	2	3	2
37	1	57	29	26	21	18	42	35	7	0	5	4	3	3	1	2
38	1	67	29	35	20	18	27	23	8	3	4	4	5	2	2	2
39	1	72	32	28	16	10	31	36	5	0	3	0	2	2	2	3
40	2	60	25	28	18	11	38	34	5	5	5	0	0	1	0	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сравнительный анализ уровня учебной мотивации и тревожности у старших и младших сиблингов

Переменные	Среднее 1	Среднее 2	t-знач.	сс	р	N набл. 1	N набл. 2	Ст.откл. 1	Ст.откл. 2	F-отн. дисперс.	р дисперс.
Ур. мотивации	57,02500	49,95000	2,44738	78	0,016638	40	40	8,719232	16,07028	3,396960	0,000228
Позн. актив.	27,25000	25,05000	1,61040	78	0,111350	40	40	4,271252	7,51051	3,091918	0,000636
Мотив дост.	26,37500	23,32500	3,18545	78	0,002078	40	40	4,360002	4,20249	1,076367	0,819415
Тревожность	19,40000	21,47500	-2,36826	78	0,020348	40	40	3,861712	3,97420	1,059104	0,858608
Гнев	15,50000	16,40000	-0,67865	78	0,499370	40	40	5,203549	6,57813	1,598106	0,147618
СТ	36,95000	39,57500	-1,38132	78	0,171124	40	40	7,150220	9,66062	1,825455	0,063813
ЛТ	36,87500	42,50000	-2,91563	78	0,004632	40	40	7,279009	9,79272	1,809933	0,067616
О_Т_в школе	6,82500	8,45000	-1,70102	78	0,092922	40	40	3,411049	4,98691	2,137403	0,019838
П_соц. стресса	2,50000	5,37500	-5,89242	78	0,000000	40	40	1,739437	2,54888	2,147246	0,019121
Ф_П_в дост. успеха	4,30000	4,65000	-0,78325	78	0,435851	40	40	1,381192	2,46566	3,186828	0,000460
С_С	2,25000	2,87500	-1,39782	78	0,166129	40	40	1,850156	2,13863	1,336142	0,369441
С_С_проверки знаний	2,20000	3,10000	-2,72634	78	0,007905	40	40	1,399634	1,54919	1,225131	0,529068
С_не соотв. ожид. окр.	1,85000	2,15000	-1,17208	78	0,244732	40	40	1,026570	1,25167	1,486618	0,220122
Н_Ф_сопротив. С.	1,07500	2,30000	-4,32454	78	0,000045	40	40	1,206553	1,32433	1,204756	0,563589
П_и_С_в_отн. с учит.	3,37500	3,80000	-1,47352	78	0,144636	40	40	1,390213	1,18105	1,385570	0,312705

Примечание: О_Т_в школе - общая тревожность в школе; П_соц. стресса - переживание социального стресса; Ф_П_в дост. успеха - фрустрация потребности в достижении успеха; С_С - страх самовыражения; С_С_проверки знаний - страх ситуации проверки знаний; С_не соотв. ожид. окр. - страх несоответствовать ожиданиям окружающих; Н_Ф_сопротив. С. - низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; П_и_С_в_отн. с учит. - проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группе старших сиблингов

Переменные	Уровень мотивации	Познавательная активность	Мотивация достижений
Ситуативная тревожность	-0,516959	-0,651092	-0,694385
Личностная тревожность	-0,305376	-0,394011	-0,305500
Общая тревожность в школе	-0,357630	-0,306666	-0,023060
Переживание социального стресса	-0,225699	-0,176012	-0,292453
Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,094321	0,013039	0,295923
Страх самовыражения	-0,462929	-0,371516	-0,094564
Страх ситуации проверки знаний	-0,416434	-0,214455	0,084036
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,265981	-0,312857	0,081635
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,577825	-0,521180	-0,219948
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-0,081175	0,100397	0,293474

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Взаимосвязи учебной мотивации и тревожности в группе младших сиблингов

Переменные	Уровень мотивации	Познавательная активность	Мотивация достижений
Ситуативная тревожность	-0,373569	-0,632631	-0,321771
Личностная тревожность	-0,115845	-0,068680	-0,367913
Общая тревожность в школе	0,150344	0,069213	0,020983
Переживание социального стресса	-0,477155	-0,471141	-0,306101
Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,324008	-0,198417	-0,199077
Страх самовыражения	0,182600	0,094584	0,110195
Страх ситуации проверки знаний	0,080540	0,059060	0,077587
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,375668	-0,445414	-0,472594
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,199515	0,109304	0,005068
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-0,226152	0,058970	-0,162215