

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология здоровья

(направленность (профиль))

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Динамика саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста

Обучающийся

О.С. Петрова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

канд. пед. наук, Л.Ф. Чекина

руководитель

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты развития саморегуляции.....	9
1.1 Проблема изучения саморегуляции в психологии.....	9
1.2 Особенности развития саморегуляции подростков.....	25
Глава 2 Экспериментальное исследование динамики саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста.....	41
2.1 Организация и методика исследования саморегуляции подростков старшего школьного возраста.....	41
2.2 Анализ уровня развития навыков саморегуляции подростков старшего школьного возраста.....	43
2.3 Разработка и реализация программы по развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста.....	55
2.4 Анализ эффективности программы по развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста.....	63
Заключение.....	88
Список используемой литературы.....	90

## Введение

**Актуальность исследования.** Старший школьный возраст – это возраст самоопределения, выбора жизненного пути, профессии, становления убеждений и формирования навыков самостоятельного целеполагания и реализации задуманного.

В современном, быстроменяющемся, конкурентном, противоречивом мире необходимо обладать умением управлять своими эмоциями и чувствами, особенно это касается подростков. Кроме того, системное и комплексное исследование проблемы развития личности подростков старшего школьного возраста является приоритетной задачей современного образования, которое отражается в развитие самосознания старших школьников в рамках программы воспитания и обучения. Способность подростка к саморегуляции оказывает влияние на характер и результат образовательного процесса, а также на адаптацию, социализацию личности. Таким образом, вопрос о саморегуляции является значимым для теоретической и практической составляющей обучения. Поэтому необходимо изучать механизмы развития саморегуляции личности.

Саморегуляция подростков важна, не только для школьной успешности и социализации, но и как необходимый компонент культуры здоровья молодых людей. Современному обществу нужны здоровые высококлассные специалисты, более того, развитие навыков саморегуляции поможет сохранить и укрепить психическое и физическое здоровье, а значит улучшить качество жизни.

Развитие саморегуляции у подростков не достаточно изучено и представляет интерес для исследования, связанный с возможностью саморегуляции запускать процессы и побуждать личность развиваться и приобретать субъектность и автономность. Не только взрослые, но и подростки подвержены стрессу, перегружены информацией и в силу опыта и возраста зачастую не способны самостоятельно справляться с проблемами,

что в подростковом возрасте может привести к отклоняющемуся поведению и выбору не правильных способов решения трудностей и уходу от реальности, приобретение различных зависимостей. Психолого-педагогическое сопровождение развития саморегуляции подростков не только может обезопасить от этих рисков, а также должно способствовать формированию зрелой личности.

Успешный человек в представлении современного общества – это человек, обладающий гибкими навыками (soft skills), развить эти навыки можно развивая навыки саморегуляции, что еще раз доказывает важность и актуальность поднятой проблемы.

В современной психологической науке существуют различные подходы к пониманию процесса саморегуляции. Изучением различных аспектов саморегуляции занимались И.П. Павлов, П.К. Анохин, В.Е. Ключко, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и другие.

**Проблема исследования.** Необходимость изучения развития саморегуляции личности подростков обусловлена неосведомленностью подростков о процессе саморегуляции и возможностях для саморазвития личности, кроме того эта тема не достаточно освещена в современной научной литературе, в этой связи крайне важны знания об особенностях и способах саморегуляции подростков, а также мотивации к развитию умения регулировать свое состояние.

**Цель исследования:** изучить динамику саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста.

**Объект исследования:** эмоционально-волевая сфера личности.

**Предмет исследования:** динамика саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования:**

– уровень саморегуляции связан с уровнем тревожности подростков старшего школьного возраста;

– разработанная и апробированная программа будет способствовать развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста.

**Задачи исследования:**

– изучить психолого-педагогическую литературу и определить основные теоретические подходы по проблеме исследования;

– выявить психологические особенности формирования саморегуляции у подростков старшего школьного возраста;

– разработать и апробировать программу по развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** положения отечественных и зарубежных концепций саморегуляции личности в рамках физиологического, структурно-функционального, системного, когнитивного, личностного, субъектно-деятельностного, стилевого подходов; положения деятельностного подхода Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева; субъектный подход к исследованию психики человека (С.Л. Рубинштейн [66], К.А. Абульханова-Славская [2], [3], [4]); концепция осознанной психической саморегуляции произвольной активности О.А. Конопкина [36], [37]; концепция индивидуального стиля саморегуляции В.И. Моросановой [50], [54], [56].

**Методы исследования:**

– теоретические: теоретический анализ источников, обобщение материала по теме исследования;

– эмпирические: констатирующий и контрольный эксперимент с применением следующих **психодиагностических методик:**

– тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»;

– опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [57];

– шкала тревоги Спилбергера-Ханина;

– интегративный тест тревожности авторов А.П. Бизюка, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева;

– статистические: количественного и качественного анализа данных.

**Экспериментальная база исследования:** исследование проходило на базе общеобразовательной школы г. Сафоново Смоленской области. В исследовании приняли участие 42 учащихся старших классов.

**Научная новизна исследования:**

– описаны особенности развития саморегуляции старшеклассников;  
– выявлена связь саморегуляции и тревожности подростков старшего школьного возраста.

**Теоретическая значимость исследования.** Проблема развития психологической саморегуляции подростков имеет большую теоретическую и практическую значимость, но не достаточно раскрыта в современных исследованиях в данном направлении. Основная часть современных исследований делает акцент на изучение саморегуляции. Кроме того, мало исследований, которые бы показывали эффективность реализации программ по развитию саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста.

**Практическая значимость исследования.** Полученные результаты исследования и программа, направленная на развитие саморегуляции подростков, могут быть полезны специалистам, осуществляющим образовательный и воспитательный процесс, а также психологическим службам образовательных учреждений. Разработанная программа развития саморегуляции подростков может применяться как в периоды подготовки к проверочным работам, в период сдачи экзаменов, для стабилизации эмоционального состояния, так и для уменьшения тревожности обучающихся в течение учебного года, кроме того программа может быть использована как часть психологического просвещения старшеклассников.

**Надежность и достоверность полученных результатов** обеспечивалась теоретической и методологической обоснованностью исследования, применением статистических методов обработки данных, объемом и репрезентативностью выборки.

**Апробация результатов исследования**, проведенного в рамках магистерской диссертации, осуществлялась в ходе работы по написанию и публикации научных статей, а также путем представления материалов исследования на всероссийских и международных научных конференциях и форумах; результаты исследования отражены в опубликованных сборниках и материалах конференций.

**Личное участие автора** в организации и проведении исследования состоит в разработке алгоритма исследования по развитию саморегуляции в старшем школьном возрасте.

**Положения, выносимые на защиту:**

– Саморегуляция – это умение действовать в собственных долговременных интересах в соответствии с внутренними ценностями. Человек врожденно наделен способностью саморегуляции, для сохранения целостности и равновесия в течение жизни. Саморегуляция устроена на способности человека возобновлять потраченный физический и психический ресурс, открывать новые возможности и раскрывать потенциал. Саморегуляция обеспечивает человеку продуктивное взаимодействие с окружающей средой, адаптацию, самореализацию, самопознание и самосовершенствование.

– Саморегуляция подростков имеет определенные особенности, связанные с возрастными изменениями, личностными качествами, мировоззрением, способностью к самопознанию и саморефлексии, планированию и организации деятельности, коммуникации и эмпатии.

– Подросток, преуспевший в развитии осознанной саморегуляции деятельности, умеет продуктивно осваивать новые знания и компетенции, расширяет сферу потенциальной реализации деятельности, при условии мотивации и соответствующих способностей, умеет управлять своим эмоциональным состоянием, стремится к самосовершенствованию в разных сферах жизни, продуктивно коммуницирует с окружающими.

– Существуют различные методы саморегуляции подростков, подбираются они индивидуально, в соответствии с задачей и потенциальной эффективностью, среди них можно выделить методы арт-терапии, нервно-мышечная релаксация, визуализации, убеждения и самоубеждения, внушения и самовнушения, дыхательные методы саморегуляции и другие.

– Уровень саморегуляции взаимосвязан с уровнем тревожности старшеклассников и меняется в результате коррекционной и развивающей работы.

– Программа, направленная на развитие саморегуляции и обогащение знаний подростков в области самопознания, осознания своих потребностей, развития способности анализировать и оценивать свое поведение, позволяет повысить уровень саморегуляции функциональных состояний старшеклассников и снизить уровень негативных эмоциональных состояний.

**Структура магистерской диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (81 источник), содержит 18 таблиц, 16 рисунков. Основной текст работы изложен на 96 страницах.



## **Глава 1 Теоретические аспекты развития саморегуляции**

### **1.1 Проблема изучения саморегуляции в психологии**

Психологическая саморегуляция является активно развивающимся и перспективным направлением современной психологии. Этой проблематикой занимались психологи отечественной и зарубежной школы, начиная с первой половины XX века. Интерес к процессу саморегуляции обусловлен практической значимостью в профессиональной, образовательной, личностной и других сферах.

Значение термина «саморегуляция» в отличие от регуляции означает, что человек сам регулирует свою деятельность и активность в соответствии со своими потребностями. Многие авторы разделяют понятия «саморегуляция» и «регуляция деятельности», так как подразумевается, что регуляция направлена на достижение внешних практических результатов, а саморегуляция на самореализацию и самосовершенствование, изменение качеств и внутреннего состояния личности. В научной литературе часто термин саморегуляция сближают с понятием «самоконтроль».

Рассмотрим разные подходы к изучению проблемы саморегуляции личности.

Представители бихевиоризма игнорировали внутреннюю мотивацию поведения, ограничивая ее приспособительной деятельностью.

Э. Тонрдаик подразумевал регуляцию, как решение проблемной ситуации, методом «проб и ошибок» в процессе которой происходит овладение индивидом новыми моделями поведения [72].

По мнению Д.Б. Уотсона сознание и подсознание не следует рассматривать как регуляторы поведения, так как они раскрыты в понятиях реакции на стимулы извне. «Любые формы поведения животных и человека принципиально редуцируемы к схеме «стимул-реакция»» [60, с. 8].

Вопросы саморегуляции затрагивались З. Фрейдом и К.Г. Юнгом в теориях бессознательного [63]. Согласно их теории о предопределенности личности ситуацией внешними условиями и бессознательными факторами, саморегуляция носит адаптивный и реактивный характер.

В рамках индивидуальной психологии, созданной А. Адлером, рассматриваются процессы регуляции во взаимосвязи с развитием комплекса неполноценности [60, с. 9].

А. Бандура сторонник социально-когнитивной теории, в которой термины «саморегуляция», «самоконтроль» и «самоэффективность» индивида играют, ведущее значение. Саморегуляция поведения включает: самонаблюдение, самооценку и самоответственность. Самонаблюдение регулирует поведение человека, которое оценивается с помощью самооценки как положительное и поощряемое или как неудовлетворительное и порицаемое. Поведение человека в социуме вырабатывается под воздействие примеров и в результате наблюдения за окружающими людьми, что, по мнению А. Бандуры, может уберечь личность от ошибок и потерь при формировании правильных реакций и моделей поведения [10].

Различие подходов и направлений в изучении явления саморегуляции можно объяснить тем, что исследователи выделяют разные элементы как ведущие для начала процесса саморегуляции и обращают свое внимание «либо на источник (мотив), либо процесс (эмоции), либо результат (произвольность)» [60, с. 10].

Значительными по объему являются исследования саморегуляции в рамках волевого овладения личностью своим поведением. Л.С. Выготский в рамках теории произвольной регуляции поведения и психических процессов отмечал за волей важную роль побуждения и выбора деятельности. Чтобы осуществить деятельность, необходимо сначала научиться управлять собой, через формирование мотивов-стимулов, где воля является значимым элементом [18].

Д.Н. Узнадзе обращает внимание на вопрос регулирования личности через теорию установки. В процессе изучения установки как элемента саморегуляции выделились уровни сформированности установки: смысловой, целевой и операциональный. Сам человек волевым усилием создает установку для удовлетворения потребности [72].

М.Я. Басов также разделял мнение сторонников волевой регуляции поведения. Воля, по его мнению, психический механизм, с помощью которого человек управляет своими психическими функциями, в соответствии с поставленной задачей [51].

В свою очередь Е.П. Ильин считал, что «волевая регуляция» («сила воли») воплощается в «волевом поведении» через волевые действия и «волевые усилия». Воля как осознанная организация и саморегуляция используется человеком как инструмент для управления своими чувствами, действиями и процессом познания. «Волевая регуляция является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, то есть служит механизмом самомотивации» [33, с. 118]. В контексте индивидуальных различий волевой сферы рассматриваемые характеристики способны описать как целостную волевою сферу человека, так и отдельные элементы волевого акта [33].

Согласно концепции В.А. Иванникова «волевая регуляция» личности выражается в нахождении и генерации смыслов для включения в деятельность и завершения начатых действий, в условиях недостаточной мотивированности. Вместе с тем, центральными в управлении поведением во время осуществления деятельности являются волевые качества личности. В.А. Иванников представляет четыре типа критериев волевой регуляции, где этот феномен проявляется в волевых действиях, в мотивации и целеполагании, в регуляции внутренних состояний, в волевых свойствах человека. Волевая регуляция проходит свое развитие в течение всей жизни человека и значима для развития личности [31].

В волевом поведении личности проявляется активная составляющая его сознания. Ключевыми моментами волевого процесса, определяющего поступки, являются осмысление и целеполагание, избрание, применение и разработка средств, методов и приемов для реализации намеченной цели.

В.Ж. Zimmerman, Д.Н. Schunk рассматривали саморегуляцию во взаимосвязи с мотивацией, они описывают саморегуляцию как активность, направленную на достижение цели, стимулирующуюся через мотив [81].

Термин «саморегуляция» используется не только в психологии, но и в физиологии и в теории систем. В рамках этого понятия раскрываются представления о гомеостазе, адаптации, норме, равновесии.

Согласно взглядам представителей физиологического подхода, объектом саморегуляции выступают биологические и физиологические показатели, а управление реализуется на основе мониторинга этих показателей и в случае их отклонения запускаются механизмы регуляции, часто неосознанно для человека.

Большой вклад в изучение явления саморегуляции внесли зарубежные авторы физиологи К. Бернар и У.Б. Кеннон. К. Бернар, исходя от философского понимания саморегуляции в контексте физиологического подхода, был убежден в том, что при неизменности внутренней среды можно гарантировать свободную и независимую жизнь. Созданное им представление о внутренней среде, способствовало выявлению закономерностей, сохраняющих бесперебойность работы организмов. Таким образом, в рамках этого подхода функция саморегуляции адаптивная, приспособительная, что роднит идеи К. Бернара с исследованиями И.П. Павлова и У.Б. Кеннона, предложившего называть саморегуляцию организма «гомеостазом» [11].

И.П. Павлов связывал понятие саморегуляции с врожденной способностью приспособляться к условиям внешней среды, которое гарантирует психическое и физическое здоровье человека [61].

Н.А. Бернштейн в своей теории кольцевого регулирования отводит главную роль в физиологии активности «сличению», где инструмент регуляции «прибор сличения» сопоставляющий «реально существующий образ» с «потребным будущим». Необходимо отметить, что образ будущего является главным фактором в запуске программы двигательного акта, все начинается со смыслового образа, который по средствам сличения регулирует и стимулирует движение. Приспособление к среде происходит благодаря модели, регулирующей выполнение намеченной цели деятельности и обеспечивающей «взаимосодействие» элементов организма [13].

Обобщая позиции представителей физиологического подхода, саморегуляция представляется как внутренняя способность организма, исходя из актуальных условий и обстоятельств, предвидеть дальнейшие действия и поведение. То есть, функция приспособления является основной биологической функцией организма.

Структурно-функциональный подход в изучении саморегуляции представлен трудами П.К. Анохина, Л.М. Веккера, Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина, Г.Ш. Габдреевой, А.О. Прохорова.

В соответствии со взглядами П.К. Анохина часть функциональных систем генетически предопределена, часть формируется в связи с появлением определенных потребностей. Во всякой функциональной системе процессы объединяются выборочно, несмотря на связь с конкретными физиологическими системами, регуляторные механизмы срабатывают избирательно. Для достижения цели и удовлетворения потребностей не важно, различие физиологических и психологических механизмов и какие функциональные системы будут ведущими в процессе реализации намеченного. По П.К. Анохину функциональные системы организма являются саморегулируемыми уровнями нервной и эндокринной системы, которые в процессе своих действий обеспечивают приспособляемость организма. Процесс саморегуляции проходит с учетом «обратной связи».

П.К. Анохин включил в трехчлен «рефлекторной дуги» еще одно звено «обратную афферентацию». Это звено посылает сигнал центру об итогах выполненных действиях, простимулированных извне, что увеличивает выживаемость. Саморегуляция как процесс выступает гарантом функционирования любой системы [8].

Б.Г. Ананьев объясняет работу головного мозга как «сложную организацию контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев, включающих объекты регулирования, измерительные и исполнительные устройства, механизмы обратной связи, обеспечивающие постоянство регулируемой величины. В мозговой деятельности человека совмещены все типы обратных связей, свойственные живым управляющим системам» [7, с. 191].

В изучение проблемы психической саморегуляции фокус внимания переносится на функции регуляции и восстановления в рамках данного процесса, так как саморегуляция, призвана, помочь человеку войти в определенное психическое состояние.

Г.Ш. Габдреева трактует психические состояния как среду для своей «уровневой схемы регуляции жизнедеятельности», где проходит жизнедеятельность, формируются социальные связи и модели поведения, обеспечивающие продуктивную деятельность и выживаемость организма. Это сложная система, в которой Г.Ш. Габдреева выделяет «внешние и внутренние блоки регуляции», представляющие собой открытую и закрытую части функциональной системы, внешний блок создает условия для выбора предпочтительных отношений, действий и состояний. Внутренний блок отвечает за процессы, сохраняющие постоянство внутреннего состояния и обеспечивающие приспособляемость организма [19].

Л.М. Веккер описывает саморегуляцию посредством критериев «произвольности – непроизвольности», эти критерии показывают соответствие программы действия с субъектом действий и насколько

субъектом контролируются реализация программы. По Л.М. Веккеру произвольная регуляция состоит из двух подуровней: «допсихические регулируемые произвольные реакции» и «психические структуры». На этом уровне регулируется перемещение, вызванное активными действиями, у животных и человека, это движение контролируется и направляется сенсорно-перцептивными образами, им не предшествуют намерения контролируемые субъектом деятельности. Более сложный уровень регуляции – уровень произвольной регуляции (речемышлительный уровень). На высшем уровне регуляции личность становится полноценным субъектом деятельности с помощью волевой регуляции. Осознанная саморегуляция возможна только на определенном уровне развития сознания и самосознания, необходимым условие является обращение к своему внутреннему миру, размышление о себе, самонаблюдение, самопознание [17]. Л.М. Веккер рассматривает саморегуляцию как «интегральный, сквозной механизм поведения и деятельности живых систем на всех уровнях их организации» [12, с. 23].

Обобщая вышеизложенное надо отметить, что в зависимости от доли участия сознания в процессе саморегуляции было выделено два уровня регулирования: сознательный и бессознательный.

По мнению Б.Ф. Ломова, психологический уровень системной организации состоит из взаимосвязанных подсистем: когнитивной, регулятивной, коммуникативной. Соответственно, эти подсистемы выполняют функции познания, регуляции деятельности и коммуникативного взаимодействия [42].

Так же изучением процесса саморегуляции в рамках структурно-функционального подхода занимался Ю.М. Забродин, который замечал, что результат «отражения внешних воздействий формируется в сенсорном пространстве», это пространство представляет собой большое количество психических образов, являющихся отражением внешних воздействий [24, с. 17].

В своей монографии «Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности» А.О. Прохоров рассматривает понятие о саморегуляции как произвольном действии.

«Саморегуляция имеет две формы – произвольную и непроизвольную. Произвольная саморегуляция (осознанная) связана с целевой деятельностью, тогда как непроизвольная (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм. Вместе с тем, самоуправление и саморегуляция имеют сходство: все они направлены на достижение оптимального уровня жизнедеятельности субъекта. Достижение оптимального уровня функционирования субъекта является целью, а самоуправление и произвольная саморегуляция – механизмами реализации этой цели, благодаря которой и происходят закономерные изменения элементов всей системы психических явлений» [62, с. 9].

В рамках системного подхода саморегуляция представляется как целостная замкнутая система, состоящая из звеньев, взаимодействующих между собой.

Л.П. Гримак предложил один из подходов к выделению уровней психической саморегуляции, выделив следующие уровни саморегуляции психической активности человека: информационно-энергетический, эмоционально-волевой, мотивационный, индивидуально-личностный [21].

К.А. Абдульханова-Славская в свою очередь выделяет два уровня саморегуляции: уровень психический и уровень личностной саморегуляции. Функция уровня психической регуляции заключается в стимулировании психической активности, необходимой для включения человека в деятельность. Уровень личностной регуляции отвечает за мотивацию деятельности и отношение к ней [3]. Уровни психической саморегуляции по К.А. Абдульхановой-Славской:

- «← регуляция психических процессов;
- регуляция действий с помощью этих психических процессов;



- регуляция обстоятельств жизни посредством этих действий;
- управление собой в процессе изменения этих обстоятельств.

Как видно из данного перечня, каждый последующий уровень включает в себя предыдущий, а все уровни образуют целостную иерархическую систему психологической саморегуляции» [41].

Личностный компонент регуляции деятельности заключается в том, чтобы обеспечить стабильность деятельности предварительно наметив план и неизменно двигаясь по нему. Для личностного уровня регуляции характерно целеполагание, стимулирование деятельности, выдвижение объективных требований к себе, побуждение себя к активности для реализации поставленных целей. При помощи личностного уровня саморегуляции человек открывает свои внутренние резервы, позволяющие ему преодолеть трудности и раскрыть свой потенциал.

По мнению Е.О. Смирновой проблему развития произвольности необходимо рассматривать во взаимосвязи с развитием средств овладения собой, а развитие воли с проблемой формирования мотивации [65, 67].

В.И. Степанский рассматривает осознанную психическую саморегуляцию деятельности также в рамках структурно-функционального подхода, в котором саморегуляция представляет собой систему звеньев, осуществляющих неразрывный информационный процесс. Каждое структурно-функциональное звено, своим, присуще ему способом, помогает субъекту решить проблему информационной неопределенности и тем самым обеспечивается успешная деятельность и эффективная саморегуляция [69].

Согласно системно-деятельностной концепции саморегуляции психофизиологического состояния человека Л.Г. Дикой психическая саморегуляция включает в себя психическую деятельность и психологическую систему. Психическая саморегуляция функциональных состояний стимулирует развитие способностей адаптации личности и необходимых характеристик для профессиональной деятельности, таких как результативность, ответственность, продуктивность и так далее. [22].

Л.Г. Дикая выделяет «индивидуальные стили саморегуляции, которые определяют преобладание и эффективность разных её форм: волевой, эмоциональной, произвольной и произвольной, психофизиологической, личностной» [30, с. 17].

С этической точки зрения трактует саморегуляцию А.П. Вардомацкий, раскрывая ее нравственный аспект в рамках системного подхода. А.П. Вардомацкий понимает моральную регуляцию поведения как «тип социальной регуляции, характеризующийся наибольшей степенью автономности «регулируемой» личности по сравнению с правом, традициями и обычаями, административными, социально-психологическими регулятивами с их более жесткой заданностью образцов поведения» [16, с. 21]. А.П. Вардомацкий обращает внимание на влияние общества на человека, это влияние представлено трехуровневой системой, куда входит уровень макросреды, микросреды и личностный. Соответственно на человека влияют как большие, так и малые группы и конкретные люди, кроме того, события, происходящие рядом и далеко и информация, воспринимаемая человеком, влияет на его духовный мир и оценивается им с точки зрения морали и нравственности [16].

«В рамках когнитивного подхода исследователи предлагают рассматривать в качестве объекта саморегуляции сознание и самосознание личности, а в качестве средств и способов саморегуляции – рефлексии» [60, с. 21].

По мнению А.В. Запорожца произвольные движения становятся произвольными вследствие того, что человек их осознает и ощущает [25].

Впрочем, В.В. Столин считает, что человек довольно редко использует самосознание. Можно привести несколько причин, многие движения выполняются автоматически, кроме того, человек бывает не вполне доволен своей самооценкой. Самосознание начинает работать, когда без него не обойтись, когда не работают правила и нормы, тогда человек обращается внутрь себя. Самосознание разнопланово влияет на саморегуляцию

поведения личности. Общение и развитие, по мнению В.В. Столина, являются важнейшими сторонами влияния самосознания на деятельность человека. В.В. Столин замечает, что «структуры самосознания могут мотивировать, то есть побуждать к определенной деятельности, могут участвовать в целеобразовании, могут воспрещать те или иные поступки, действия или, напротив, бездействие, могут детерминировать отношение к окружающим, а также стиль и характер общения с ними, могут влиять на развитие тех или иных черт и, следовательно, развитие личности в целом, также самосознание может служить формой самоконтроля или быть основанием приобщения субъекта к другим людям» [70, с. 76].

Согласно личностному подходу к изучению саморегуляции, объектом саморегуляции выступает активность личности в процессе жизни. А регуляция осуществляется с помощью исправления целей, смыслов, ориентиров человека. Чем более выражены регуляторно-личностные свойства человека, тем эффективнее саморегуляция.

Сторонник личностной саморегуляции Ю.А. Миславский выделяет следующие структурно-функциональные компоненты системы саморегуляции личности: ценности, цели, образ «Я», идеалы, компонент самооценивания и уровень притязаний. Взаимодействуя эти компоненты, создают условия для активности. Мыслительные процессы выполняют значительную роль в произвольной саморегуляции. Мышление в виде самоубеждения может быть самостоятельным способом саморегуляции. Тем самым, развитие личности – это процесс изменения системы саморегуляции личности посредством преобразования, модернизации ее структурных компонентов и их взаимосвязей [46].

Э.А. Гребенникова обращает внимание на влияние социальной ситуации и общества на процесс личностной саморегуляции. Автор пишет, что «требования, условия и ограничения социума, преломляясь через психические особенности субъекта, приобретают личностную окраску, которая влияет на формирование и развитие индивидуальных

психологических характеристик, определяющих степень развитости механизма саморегуляции» [20, с. 45]. Следовательно, личностная саморегуляция подразумевает, что человек понимает, как самостоятельно управлять своей жизнью и осознанно это делает, включаясь в разнообразные активности и проявляя себя в разных сферах. Саморегуляция содействует устойчивости и развитию личности.

Е.В. Соловьева обобщая различные взгляды на изучение феномена личностной саморегуляции среди существующих подходов, сделала выводы, что саморегуляция представляет собой динамическую систему взаимодействия человека и окружающего мира, действие которой ориентированно на достижение инициативности, самостоятельности и ответственности за свои действия [68]. Личностная саморегуляция заключается в отождествлении себя с культурно-историческими традициями, формировании позиции в контексте национальной и религиозной, профессиональной идентичности в рамках этих традиций.

В рамках субъектно-деятельностного подхода саморегуляция представляет собой осознаваемое субъектом управление реакциями и поведением в соответствии с целью.

Саморегуляция рассматривается в контексте поведения и деятельности такими зарубежными авторами, как K.J. Williams, J.J. Donovan, T.L. Dodge, W.M. Webb, K.L. Marsh, W. Schneiderman и другими.

K.J. Williams, J.J. Donovan, T.L. Dodge исследовали разницу между идеальным и реальным поведением и роли побуждений в этом процессе, они выявили, что саморегулирующиеся стратегии формируются под воздействием положительной и отрицательной самокоммуникации [80].

«С.Л. Рубинштейн разделяет процесс саморегуляции на побудительную и исполнительную формы». «Согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, специфическими способами реализации психической активности являются «сознание» и «действие»» [60, с. 25]. Активность человека реализуется через «действия» и управляется «сознанием» в виде осознанной саморегуляции

деятельности. В процессе осознанной саморегуляции деятельности преобразуются предмет, объект и субъект деятельности, а высший уровень саморегуляции достигается при условии свободы [64].

А.Н. Леонтьев, автор деятельностного подхода в изучении саморегуляции, рассматривал две системы связывающие человека с миром – познавательную и смысловую. При осуществлении человеком деятельности смысловые образования регулируют ее, реализуя функцию контроля. Смысловые образования регулируют деятельность на этапе целеполагания, анализа своих поступков. По мнению А.Н. Леонтьева «личностный смысл» наиболее значимый регулятор жизнедеятельности, где саморегуляция выступает как «внутренняя работа» и «внутреннее движение душевных сил» [26].

«Концепция психической саморегуляции произвольной активности человека, разработанная О.А. Конопкиным и его учениками раскрывает феномен, структуру и функции процессов осознанного регулирования» [55, с. 63]. «Саморегуляция произвольной активности человека понимается нами как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей» [55, с. 63].

Согласно «структурно-функциональному подходу, разрабатываемому в лаборатории Психологического института РАО, изучающему различные виды психической активности и деятельности человека» [55, с. 65], выделяются основные функциональные звенья, реализующие целостный процесс саморегуляции:

«Принятая субъектом цель». Системно-образующий этап, где процесс саморегуляции формируется для достижения принятой субъектом цели.

«Модель значимых условий». Она отражает совокупность внешних и внутренних условий, намеченных субъектом для успешного достижения цели.

«Программа». Это звено саморегуляции, в котором субъект осуществляет регуляторную функцию построения и создает программу достижения цели, в рамках которой самим субъектом определяется характер, последовательность, способы и другие характеристики действий, направленных на достижение цели в значимых для субъекта условиях.

«Субъективные критерии достижения цели (критерии успешности)». Это звено выполняет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели [55, с. 66].

«Контроль и оценка реальных результатов». На этапе этого регуляторного звена, происходит оценка текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом «критериев успеха».

«Коррекция системы саморегулирования». Особенность реализации функции этого звена заключается в том, что коррекция может быть направлена на изменение любого звена регуляторного процесса, изменение которого влияет на другие звенья.

На основе приведенных функциональных звеньев создана модель системы саморегуляции произвольной активности человека [55, с. 67].

«По мнению А. К. Осницкого, психическая саморегуляция представляет собой систему взаимодействующих комплексов регуляторных умений и комплексов образов. В этом взаимодействии появляются информационные образования и влияния, которые составляют содержание осознанной саморегуляции деятельности» [41, с. 25].

Большой вклад в изучение явления саморегуляции внесла В.И. Моросанова, она разработала «концепцию индивидуального стиля саморегуляции». Исходя из этой концепции «индивидуальный стиль саморегуляции характеризует индивидуально-типическое своеобразие способов управления произвольной активностью. Стилиевыми особенностями саморегуляции являются регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства. Регуляторные процессы – планирование, моделирование,

программирование, контроль и оценка – реализуют основные звенья системы саморегуляции» [41, с. 15].

В.И. Моросанова выделила несколько характеристик индивидуальной саморегуляции: «регуляторные процессы», «регуляторно-личностные свойства», «общий уровень осознанной саморегуляции». У каждого человека свой индивидуальный профиль саморегуляции, так как «регуляторные процессы» у разных людей развиты по-своему и неравномерно. В.И. Моросанова в процессе исследований выявила «типичные профили саморегуляции». «Регуляторно-личностные свойства», такие как адекватность, уверенность, гибкость, осознанность и другие, позволяют «регуляторной системе» соответствовать целям и условиям деятельности. «Общий уровень саморегуляции» важнейший показатель способностей человека, повышая «уровень осознанной саморегуляции», человек увеличивает возможности для реализации, в том числе в выборе видов деятельности, а также снижается влияние характера на осуществляемую деятельность [50].

Психическая регуляция по мнению А.Н. Костина, Ю.Я. Голикова «непрерывный процесс организации психической активности по содержанию и во времени в зависимости от меняющихся объективных и субъективных условий». Авторы организационно-процессуального подхода рассматривают психическую саморегуляцию в двух аспектах: как «процесс» и как «организация». Регуляция как «процесс» определяет «отражение динамики организации активности человека, смены элементов активности или ее этапов во времени». Регуляция как «организация» имеет в своем составе «инициализацию, формирование, упорядочивание и синхронизацию всех форм активности человека» [38, с. 248].

Приведем определение понятию саморегуляция, которое предлагает И.Е. Марина. «Саморегуляция – целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности».

«Саморегуляция психическая – один из уровней регуляции активности этих систем, выражающий специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и, в том числе рефлексии. Она осуществляется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

При всем разнообразии проявлений имеет следующую структуру:

- принятая субъектом цель его произвольной активности;
- модель значимых условий деятельности;
- программа собственно исполнительских действий;
- система критериев успешности деятельности;
- информация о реально достигнутых результатах;
- оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;
- решения о необходимости и характере коррекций деятельности» [44, с. 5].

В психологии выделяют два вида саморегуляции: эмоциональную, отвечающую за умение управлять своим эмоциональным состоянием, поддержать себя и успокоиться при необходимости; поведенческую, отвечающую за умение трезво вести себя в стрессовой ситуации.

Эмоциональное регулирование относится к процессам, посредством которых люди влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда они у них появляются, и как они переживают и выражают эти эмоции. Эмоции, регулирующие процессы могут быть автоматическими или управляемыми, сознательными или бессознательными, и могут иметь свое воздействие на одну или несколько точек эмоции (генеративный процесс). Поскольку эмоции представляют собой многокомпонентные процессы, которые разворачиваются во времени, эмоциональная регуляция включает изменения в «динамике эмоций» или латентности, времени нарастания, величины, продолжительности и смещения ответов в поведенческие, эмпирические или физиологические области. Регуляция эмоций также включает в себя изменения в том, как компоненты ответа взаимосвязаны, как эмоция



разворачивается, например, когда усиление физиологических реакций происходит в отсутствие явного поведения [76].

Ряд зарубежных исследователей называют эмоциональной регуляцией умение справляться со своими эмоциями социально приемлемыми способами. С.В. Корр называет саморегуляцией способность управлять собственным поведением через осознание и подчинение нормам поведения: моральным и правовым нормам, требованиям безопасности и другим [78]. М.В. Bronson видит формирование эмоциональной регуляции как неотъемлемую часть детского развития [75]. М.Л. Hoffman обращает внимание на влияние чувства вины и стыда на формирование эмоциональной регуляции в детском возрасте [77].

Феномен саморегуляции сложен и многозначен, саморегуляция рассматривается как психическая, волевая, нравственная, личностная в зависимости от аспекта исследования. Механизмы саморегуляции личности выделяются на физиологическом, психологическом и личностном уровне [9].

«Психическая саморегуляция» – это процесс воздействия человека на себя посредством образов и слов для координации собственной деятельности, контроля своего психического состояния и совершенствования умений и навыков.

Многообразие подходов к пониманию понятий характеризующих саморегуляцию объясняется развитием психологической науки и важностью и перспективностью изучения данного процесса.

## **1.2 Особенности развития саморегуляции подростков**

«Одной из центральных задач модернизации современного образования, работы педагогов и сотрудников школьных психологических служб призвано стать развитие учащегося как субъекта учения, активно и самостоятельно овладевающего общественным знанием, осознающего важность обучения и самообучения для своей будущей жизни. Будучи

субъектом учения, учащийся способен самостоятельно и избирательно ставить перед собой актуальные и перспективные цели, направлять и поддерживать свою активность, осуществляя организацию и управление ею в учебной деятельности» [48, с. 5].

Современные условия, в которых взрослеют подростки, сложны и противоречивы, сложная нестабильная экономическая ситуация, быстрый ритм жизни, подмена ценностных ориентиров, информационные и психологические нагрузки, возрастающая тревожность. Эти процессы влияют на старшеклассников, для которых характерны быстрая возбудимость, эмоциональность, порывистость, обидчивость, упрямство, совершение необдуманных поступков.

Возрастные границы подросткового возраста условны и отличаются у разных авторов. Из-за раннего взросления и созревания границы подросткового возраста сдвинулись и начинаются с 10-11 лет. Раньше начинается и юность. Выделяют раннюю юность (старший школьный возраст 15-18 лет) и позднюю юность (18-23 лет). В этом возрасте происходят не только физиологические, психологические и психические изменения. Это центральный этап личностного становления, формирования характера, воспитания нравственных и эстетических чувств.

Личностные качества подростков многогранны. Старшеклассники интересуются внутренним миром человека, ищут ответы на смысложизненные вопросы. В этом возрасте проявляется максимализм, стремление к независимости и самостоятельности. Периоды повышенной работоспособности и активность у подростков, могут сменяться периодами пассивности и меланхолии.

Важным показателем сформированности самосознания является саморефлексия, осознание своего внутреннего мира. Подростки начинают осознавать собственные психические процессы, формируется самооценка. По мнению О.В. Зиневич личностная рефлексия проявляется в самооценке и является основой для самосознания человека. Юноши осознают себя как

субъекта коммуникации и начинают понимать и анализировать свое влияние на окружающих [27].

Особенную важность в подростковом возрасте приобретают вопросы самоидентификации, изучение собственного Я, желание самореализоваться и быть непохожим на других, возможно даже измениться. Ю.А. Миславский считал, что для юношеского возраста важнейшим моментом в жизни является «открытие Я», через взаимодействие с другими, внутренние размышления приводящие к саморазвитию и личностному росту [45], [46].

В.С. Мухина обращает внимание на взаимосвязь особенностей идентификации подростков и эмпатии, способности чувствовать других людей. Одновременно в юности остра потребность в отделении и защите своего внутреннего мира [58].

В юношеском возрасте формируется регуляция времени, умение планировать, распределять задуманное дело на этапы, способность сосредотачиваться, экономить силы до завершения задуманной деятельности, чувствовать, когда ускорится или замедлится [5].

«В подростковом возрасте формируется произвольная саморегуляция – осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия. Развитие саморегуляции определяет формирование такого важнейшего качества личности, как самоэффективность» [74, с. 80].

«Становление личностной саморегуляции носит процессуальный характер, динамика развития ее показателей указывает на связь с этапами подросткового возраста. В соответствии с точкой зрения К.Н. Поливановой, в развитии личной саморегуляции можно выделить стабильный период (11-12 лет) и кризисный период (13-16 лет), что соответствует хронологии подросткового возраста. Личностная саморегуляция характеризуется ведущими показателями активности: открытостью младших подростков во взаимоотношении с самим собой, мотивацией социального одобрения в регуляции поведения, при этом у части подростков доминирует ориентация

на себя. Однако младшие подростки зачастую не ощущают себя уверенными, самостоятельными и волевыми, еще не могут осуществлять саморукводство и саморегуляцию в полном объеме, во многом зависят от средовых влияний. В нравственных представлениях младших подростков есть зависимость от взрослых, а ответственность в этом возрасте еще не является смыслообразующей ценностью, хотя уже включена в структуру регуляции» [74, с. 81].

Ю.О. Калашникова в своей статье «Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов» затронула проблему недостаточной сформированности системы субъектной регуляции деятельности у выпускников профессиональных учебных заведений, она связана в первую очередь с тем, что человек не должен быть только носителем определенного набора знаний, умений и навыков, он должен быть профессионалом, субъектом профессиональной деятельности, не зависимо от изменяющихся условий, быть способным к самореализации и самораскрытию [34].

Саморегуляция подростков непосредственно связана, со школьной успешностью. В изучение проблемы психологических прогностических параметров академической успешности учебной деятельности существует два направления, одно связано с изучением особенностей влияния когнитивных и интеллектуальных факторов, другое связано с исследованием некогнитивных личностных характеристик, где саморегуляция является ведущим фактором [52].

В качестве факторов успешности обучения первоначально выделяли интеллект, учитывая возрастной аспект обучающихся. В настоящее, как показывают исследования в области учебной успешности, академические достижения связаны «с индивидуальными особенностями элементарных когнитивных процессов: скорости переработки информации, рабочей памяти и чувства числа» [52, с. 19]. Замечено, что специфика учебных предметов влияет на характер связи интеллекта и академических достижений, кроме

того когнитивные и интеллектуальные параметры могут быть различными «в зависимости от культурных особенностей и специфики образовательной системы» [52, с. 21]. Необходимо отметить, что высокий уровень интеллекта, обучающихся не всегда гарантирует успешность в учебной деятельности.

Академическая успеваемость зависит от личностных черт, таких как добросовестность, открытость опыту, дружелюбие. Исследования также обращают внимания на отрицательную связь экстраверсии и интроверсии и академической успеваемости. Тревожность также является причиной снижения результатов обучения. Мотивационный ресурс как фактор учебной успешности связан с возрастом и различной степенью вовлеченности в учебную деятельность. Чем старше обучающийся, тем осознаннее он подходит к обучению, особенно актуально это для выпускных классов, готовящихся к экзаменам. Если высокий уровень саморегуляции у младших подростков связан с контролем со стороны родителей, то у подростков старшего школьного возраста можно говорить об осознанной саморегуляции, связанной с самомотивацией и пониманием необходимости подготовки и успешной сдачи экзаменов [53].

Способность к саморегуляции необходимо развивать и она не присутствует у человека врожденно. Развитие саморегуляции происходит поэтапно, для каждого возрастного периода характерны свои особенности развития этого процесса.

В период школьного обучения обучающихся целенаправленно учат воспроизводить последовательность действий других людей и продумывать продолжение своей деятельности. Таким образом, ученик через сравнение собственной деятельности и деятельности другого человека, анализирует этот процесс. Рефлексия помогает подростку оценить свои возможности, в рамках взаимодействия с преподавателем и предметами на которые направлена деятельность [71].

По мнению А.К. Осницкого в подростковом возрасте происходит заметное совершенствование осознанности деятельности, «осознанного

анализа» в процессе управления ею, кроме того у подростков появляется заинтересованность в более эффективной регуляции деятельности. В этот возрастной период в сознании обучающегося, складывается представление о собственных возможностях в целеобразовании, в целеудержании, в моделировании, в программировании, в оценивании и коррекции [59, с. 34]. В подростковом возрасте начинается, проявляется значимая составляющая, процесса саморегуляции самовоспитание личности.

В учебной деятельности большую роль играет волевая саморегуляция.

В подростковом возрасте происходит значительное изменение строения волевой активности. Подростки регулируют свое поведение с помощью самостимуляции, тем не менее, система волевой активности у них еще недостаточно сформирована, эта особенность препятствует саморегуляции на эмоционально-волевом уровне.

Несмотря на то, что учеба как вид деятельности не пользуется популярностью у подростков, именно процесс обучения может удовлетворить появляющуюся потребность в серьезной самостоятельной деятельности. Как замечает А.К. Осницкий, в этот возрастной период у подростков появляется новая задача, требующая решения, сделать выбор, стать самостоятельным или нет, начать самостоятельно оценивать происходящее или пойти по пути наименьшего сопротивления и продолжать принимать чужие оценки. Большое количество людей так и не становятся самостоятельными по причине отсутствия мотивации и желания стать независимым. Им проще исполнять чужую волю, в соответствии с заведенным порядком, не подвергая критике его правильность, часть из них все-таки совершали нерешительные попытки прорваться к независимости, не увенчавшиеся успехом [59].

В.С. Мухина обращает внимание, что, не смотря на то, что ведущий вид деятельности в подростковом возрасте это общение со сверстниками, подростки не пренебрегают и учебной деятельностью. Интересны школьникам те виды учебной деятельности, которые добавляют им

авторитета и взрослости в глазах одноклассников и в собственных глазах, что является положительной мотивацией. Дополнительным стимулом для обучения является признание сверстников и желание занять определенное положение в классе. Кроме того, для подростка важна высокая оценка его деятельности, подтверждающая собственные способности [58].

Можно заметить, что общие виды деятельности, такие как планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности совпадают со звеньями структуры саморегуляции деятельности, описанной О.А. Конопкиным. Таким образом, в процессе развития саморегуляции, формируется умение учиться и, наоборот, в процессе формирования умения учиться, развивается саморегуляция [71].

Подросток становится субъектом учебной деятельности, если у него есть четкое представление о собственных возможностях, а также навыки и умения сформированы на должном уровне. Ступенька за ступенькой, с начала с посторонней помощью, а потом и самостоятельно происходит решение задач саморегуляции.

О саморегуляционных процессах личности и организации саморегулируемого обучения пишут Т.Н. Ломтева и Н.С. Киргинцева, «с психолого-педагогической точки зрения, способность к саморегуляции и самоуправлению определяется способностью или желанием обучающегося контролировать собственную учебно-познавательную деятельность. Это означает, что обучающиеся обладают определенной свободой в своей учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, предполагает наличие у них ответственности за последствия своих мыслей или поступков» [43, с. 88]. Необходимо рассматривать обучающегося старших классов или студента, «прежде всего, как самоактуализирующуюся и стремящуюся к самореализации посредством механизмов саморегуляции и самоуправления личность. Самоактуализация личности осуществляется в процессе образовательной деятельности» [43, с. 88].

Л.С. Выготский считал важнейшим и отличительным новообразованием подросткового возраста чувство «взрослости». Подросток ощущает себя уже не ребенком, стремится во всем походить на взрослого, в общении, в поведении, во взглядах. Среди новшеств подросткового возраста также можно выделить осознание и принятие своего пола, а в моральной сфере переоценку ценностей, «автономную» мораль. Тем не менее, мораль подростка не основывается на моральных убеждениях, еще не формируется мировоззрение, вследствие чего влияние окружения, особенно сверстников, может оказывать значительное воздействие на взгляды и ценности молодого человека.

Важнейшим гарантом моральной устойчивости выступает идеал. Сформированный или принятый подростком идеал указывает на то, что у него есть постоянно действующий мотив. Нравственные идеалы в процессе взросления ребенка становятся все более целостными и выступают как осознанно избранный образец для поведения [14].

Противоречивость переживаний в подростковом возрасте – это проверка на масштабность своего психологического пространства, приближенность к экзистенциальным его чертам. Эта противоречивость переживаний усиливает чувствительность юношеского возраста к формам организации жизни, включающим идеалы и культурные нормы. Чувствительность помогает молодым людям найти и детализировать идеалы, решать насущные задачи и все их действия направлены на поиск своего Я [1].

Духовное, психическое и физическое здоровье взаимосвязано, способствовать укреплению этих компонентов можно занимаясь духовно-нравственным воспитанием, которое является основой саморегуляции личности. «Духовность может трактоваться как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, стремление человека к идеалу, его способность к самоанализу поступков и переживаний и тому подобное.



Следовательно, духовность и нравственность – базовые характеристики личности, проявляющиеся в ее деятельности и поведении» [6, с. 48].

В контексте духовно-нравственного воспитания необходимо раскрыть понятие нравственная саморегуляция. Нравственная саморегуляция поведения основывается на нравственных нормах, считается единственно приемлемым для человека, выражает его сущность. Нравственная саморегуляция поведения способствует эмоциональному благополучию, и позитивной саморефлексии. Она может быть произвольной и непроизвольной. При произвольной нравственной саморегуляции поведения человек действует осознанно в соответствии с моральными нормами и ценностями, контролируя и ограничивая свое поведение в ущерб собственным желаниям. При непроизвольной нравственной саморегуляции поведения, на первый план выходят моральные мотивы, и человек, иначе как нравственно поступить не может. Непроизвольная нравственная саморегуляция формируется в процессе спонтанного приобретения нравственного опыта. Дети неосознанно овладевают нравственными нормами и ценностями, знакомятся с моральными требованиями, у них развивается чувство нравственности, им прививаются определенные формы нравственного поведения и привычки. Таким образом, в процессе становления нравственной саморегуляции, в начале, усваиваются элементарные правила и нормы, что обеспечивает условия для усвоения более сложных моральных требований, то есть сначала произвольно, а потом непроизвольно.

«Ценностная и регуляторная сферы учащихся представляет собой единую сложную систему взаимодействующих между собой ценностей и компонентов саморегуляции. В процессе формирования ценностно-регуляторной системы учащихся среднего звена школы до ценностного кризиса и после окончания кризиса ведущую роль оказывает ценностная сфера учащихся, а в процессе переживания ценностного кризиса – регуляторная сфера» [35, с. 39].

Саморегуляция личности проявляется в разных сферах: в учебной и трудовой деятельности, в сфере общения, в ценностной сфере, в сфере укрепления и сохранения здоровья и других. Саморегуляция социального поведения формируется в процессе деятельности и социализации и включает в себя самосовершенствование, самообразование, самовоспитание, самоопределение личности. Поведение человека в обществе регулируется на основе такого механизма саморегуляции как моральные качества личности, которое присуще человеку с рождения и способны уберечь, молодых людей, от необдуманных поступков.

Подростку крайне важно общение со сверстниками, он стремится найти свое место среди одноклассников или компании друзей. Если у подростка дефицит общения или он не умеет коммуницировать, это может нарушить адаптивность и способствовать правонарушениям [14]. Мнение взрослых теперь уходит на второй план уступая мнению и оценкам товарищей, для того чтобы укрепить свои позиции в коллективе, в малой группе, в компании молодые люди стремятся стать успешными в новой социально значимой для них сфере. Так, например, общественно-полезная деятельность может стать для подростка той сферой, где он может реализовать свой потенциал, стремление к самостоятельности, выразить свою индивидуальность, удовлетворив потребность в признании со стороны значимых близких и друзей.

Регуляция эмоций у детей часто осуществляется через взрослого, в процессе взросления вырабатывается способность самостоятельно управлять эмоциями и выражать их. Необходимо различать саморегуляцию связанную с эмоциями и регуляцию внешних эмоций и оценить насколько самостоятельно осуществляется эмоциональная регуляция или она требует вмешательства другого человека [67].

Е.Г. Уманская и К.В. Шерстнева изучая, особенности саморегуляции подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта сделали выводы, что у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта стили

саморегуляции отличаются. Исследование подтвердило связь саморегуляции и эмоционального интеллекта: «чем выше уровень осознанной регуляции подростка, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности и выше уровень развития личностных характеристиках, позволяющих распознавать свои эмоции, управляя ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации» [73, с. 117]. Кроме того авторы обратили внимание на важность эмоционального интеллекта и саморегуляции, признавая их как источник успешной адаптации и социализации подростков в меняющемся мире.

В.М. Бызова, А.Е. Ловягина, Е.И. Перикова применяя, метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов сделали следующие выводы.

– «Выраженность трудностей психической саморегуляции определяется невысоким уровнем эмоционального интеллекта, неумением управлять своими эмоциями в состоянии эмоционального возбуждения, особенно при переживании тревоги и страха, сопровождаемыми эмоционально окрашенными жалобами на здоровье.

– Трудности саморегуляции проявляются чаще всего в волевой и когнитивной сфере: в недостаточности волевых усилий, в низкой концентрации внимания, невысокой реализации мыслительных операций и мнемических функций.

– Недостаточное регулирование волевых процессов и внимания обусловлено снижением общего уровня осознанной саморегуляции и инертностью регуляторных процессов» [15, с. 37].

Механизмы саморегуляции поведения подростков непосредственно связаны со сферой самосознания, способностью к самооценке и рефлексии. Самосознание осуществляет регуляцию личности, «в процессе жизнедеятельности у организма формируется некоторое стабильное психическое образование, образ самого себя, схема тел» для эффективной деятельности, в процессе выполнения которой человек, познает себя

и окружающий мир. Необходимым компонентом самосознания в учебно-тренировочной деятельности является самоконтроль, который является рефлексией и оценкой собственной деятельности на основе мотивов и установок личности [47].

Ж.А. Левшунова в своем исследовании саморегуляции произвольной активности в период ранней юности, пришла к выводам, что основная часть молодых людей, принимавших участие в исследовании, обладает высоким и средним уровнем саморегуляции и лишь незначительная, низким. При этом высокий уровень саморегуляции гарантируется способностью планировать, эмоциональной стабильностью, гармонией личности, умением владеть собой, низкой тревожностью, устойчивостью мышления. Средний уровень саморегуляции обеспечивается регуляторной гибкостью, отвечающей за саморегуляцию в меняющихся условиях. Подростки с низким уровнем саморегуляции ждут подкрепления, стимула и контроля извне, они неустойчивы эмоционально и отличаются повышенной тревожностью [40].

Необходимо еще в школьном возрасте формировать культуру здоровья и особое внимание обращать на развитие навыков психической саморегуляции, одного из важнейших компонентов культуры здоровья.

Организация работы по развитию психической саморегуляции должна вестись еще в школе и включать в себя систему мероприятий: психодиагностику, психопрофилактику, психорегуляцию. Исходя из индивидуальных особенностей и намеченных задач, разрабатывается программа мероприятий. В программе должны быть отражены различные приемы психической саморегуляции. Необходимо обучать подростков как вербальным (самовнушение, самоубеждение, самоанализ, анализ ситуации) так и невербальным (дыхательные упражнения, физические упражнения, переключение внимания, визуализация) приемам саморегуляции.

«Методы психической саморегуляции представляют собой совокупность вербальных и невербальных приемов». «Примерами методов саморегуляции являются идеомоторная тренировка, психомышечная

тренировка, релаксация Джекобсона, аутогенная тренировка Шульца» [39, с. 225]. С помощью социально-психологического тренинга (метода саморегуляции) можно повысить уверенность в себе у подростков. Через активное обучение в группе, происходит психологическая коррекция, решаются проблемы в сфере общения, совершенствуются навыки взаимодействия и коммуникации, манера подачи себя, эмпатичность. Кроме того, для совершенствования общения подростков необходимо научить активному слушанию, а также умению правильно конфликтовать и разрешать проблемы эффективными способами.

Важнейшим направлением работы с подростками является формирование эмоциональной саморегуляции. В рамках этой работы необходимо углубить знания и представления об эмоциях и механизмах их формирования и проявления, познакомить с различными средствами и способами регулирования собственного эмоционального состояния и развить умение использовать эти знания в случае эмоционального перенапряжения. Деятельность по формированию эмоциональной саморегуляции должна вестись на основании принципов системности, деятельностного и индивидуального подхода. Эффективным методом по развитию саморегуляции поведения подростка может быть когнитивно-поведенческий тренинг. В процессе взаимодействия личность подростка выступает не пассивной, а активно развивающейся в социуме. Поведение человека непосредственно связано с его убеждениями, мыслями и эмоциями, когнитивно-поведенческий тренинг направлен на изменение способа реагирования, уход от эмоционального к рациональному реагированию и формирование более «здоровых» моделей поведения.

С учетом этапа формирования саморегуляции применяются различные способы и технологии воздействия.

Рассматривая развитие эмоциональной регуляции подростков нужно обратить внимание на подход Лии Кайперс. Данный подход «Зоны регуляции», основанный на когнитивно-поведенческой терапии, использует

четыре цвета, чтобы помочь учащимся определить, что они чувствуют в данный момент, учитывая их эмоции и уровень бдительности, а также направить их к стратегиям поддержки регулирования. Понимая, как замечать сигналы своего тела, обнаруживать триггеры, читать социальный контекст и учитывать, как их поведение влияет на окружающих, учащиеся учатся улучшать эмоциональный контроль, сенсорную регуляцию, самосознание и способности решать проблемы. Изучение «Зон регуляции» помогает учащимся распознавать, когда они находятся в разных состояниях или «зонах», причем каждая из четырех зон представлена своим цветом.

Красная зона используется для описания чрезвычайно повышенных состояний бдительности и интенсивных эмоций (это могут быть как сильные положительные, так и отрицательные эмоции, такие как приподнятое настроение, эйфория, гнев, ярость, взрывное поведение, опустошение или ужас).

Желтая зона также используется для описания состояния повышенной бдительности и повышенных эмоций, но контролируемых (стресс, разочарование, тревогу, волнение, глупость, покачивание или нервозность).

Зеленая зона используется для описания спокойного состояния бдительности (счастливое, сосредоточенное, довольное состояние и готовность учиться). Это зона, в которой происходит оптимальное обучение.

Голубая зона используется для описания низких состояний бдительности и унылых чувств, таких как, чувство грусти, усталости, болезни или скуки.

Все зоны естественны для человека, но необходимо научить учащихся распознавать и управлять своей зоной, основываясь на требованиях их окружения и людей вокруг них. Научить использовать методы успокоения, когнитивные стратегии и сенсорную поддержку, чтобы оставаться в зоне или перемещаться из одной зоны в другую. Научить читать выражения лиц других людей и распознавать более широкий спектр эмоций у себя и других,

учитывая точки зрения других и влияние нашего поведения на других, улучшая понимание событий и когда и как использовать инструменты и навыки для решения проблем. Обучение «Зонам регуляции» отражается на социальном мышлении, уроки саморегуляции становятся более значимыми для жизни учащихся, поскольку они получают более глубокое понимание того, как их поведение влияет на их взаимоотношения с окружающими [79].

Старшеклассники с развитой саморегуляцией имеют явные преимущества над своими сверстниками, с неразвитой саморегуляцией, их отличает: позитивный образ своего «Я»; принятие прошлого, фокусирование на настоящем, планирование будущего; потребность в познании, лидерстве; упорство в достижении цели; стремление к самоактуализации и самореализации; самоуважение, мотивированность, продуктивность, индивидуализация, автономия. Старшеклассники с низким уровнем саморегуляции склонны к чувству вины и имеют низкую самооценку и мотивацию [55].

Развитие саморегуляции личности будет в значительной степени эффективнее, если на пути к достижению цели преодолеваются препятствия и трудности, таким образом, развивается воля, выносливость и стрессоустойчивость. Подростки, имеющие большой потенциал для развития, часто не используют его полноценно. В юношеском возрасте закладывается основа для дальнейшего развития личностной саморегуляции и совершенствования. Развитие саморегуляции подростков необходимое условие успешности в обучении, подготовке к экзаменам.

#### Выводы по первой главе

В исследовании проблемы саморегуляции выделяются различные подходы: физиологический, структурно-функциональный, системный, когнитивный, личностный, субъектно-деятельностный, стилевой.

Психологические особенности подросткового возраста довольно хорошо, изучены, но не достаточно изучен процесс саморегуляции подростков. Актуальность исследования объясняется тем, что во многих работах по изучению саморегуляции ведущую роль в развитии данного феномена отводят взрослому, что не справедливо ставит ребенка в положение объекта, а не субъекта деятельности. При грамотно организованном процессе обучения с помощью учителей-наставников, с учетом саморегуляционных процессов в подростковом возрасте есть позитивные предпосылки перехода на саморегуляционный тип обучения [28], [29], [30].

Саморегуляция проявляется в разных аспектах жизни человека, в подростковом возрасте этот процесс влияет на учение, общение. Это легко объяснимо, так как учение и общение являются ведущими видами деятельности в этот возрастной период. А если присутствует благополучие в этих сферах, значит можно говорить и о здоровье личности.

Саморегуляция способствует формированию ценностной сферы молодых людей, гармоничному развитию нравственной и эмоционально зрелой личности.

Владение приемами психической саморегуляции для современного человека, в том числе и молодого человека, имеет большое значение и помогает вовремя обратить внимание на признаки психоэмоционального напряжения и устранить или снизить их, не допустив неблагоприятное воздействие на здоровье и отношения. Особенно важно в современных реалиях жизни повышать культуру здоровья подрастающего поколения.

Современная ситуация в экономике, экологии и социальной сфере негативным образом влияет на здоровье населения, а на молодых людей особенно. Формирование культуры здоровья подростков первостепенная задача, в рамках которой необходимым условием является формирование навыков саморегуляции.



## **Глава 2 Экспериментальное исследование динамики саморегуляции личности подростков старшего школьного возраста**

### **2.1 Организация и методика исследования саморегуляции подростков старшего школьного возраста**

Исследование проходило на базе МБОУ гимназии г. Сафоново Смоленской области, которая является организацией, функционирующей в социальной сфере, реализующей право граждан на получение образования и предоставляющей возможность получения начального общего, основного общего и среднего общего образования. В штате учреждения есть педагог-психолог, под руководством которого проходило исследование.

Основанием для формирования выборки было соответствие гипотезе и предмету исследования, валидность.

В исследовании приняли участие, обучающиеся 9-11 классов, в количестве 42 человек, средний возраст которых от 15 до 18 лет.

Эксперимент проходил на условиях добровольного и анонимного участия, участники закодированы под номерами.

Этапы экспериментальной работы:

- выявление особенностей саморегуляции и определение уровня тревожности подростков старшего школьного возраста (констатирующий эксперимент);
- разработка и апробация программы направленной на развитие саморегуляции подростков (формирующий эксперимент);
- определение эффективности программы развития саморегуляции подростков (контрольный эксперимент).

Для диагностики индивидуальных особенностей саморегуляции подростков старшего школьного возраста были использованы следующие методики:

– тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», устанавливающий общий уровень волевой саморегуляции, настойчивости и самообладания;

– опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», определяющий уровень развития индивидуальной саморегуляции по нескольким показателям: «планирование», «моделирование», «программирование», «оценка результатов», «гибкость», «самостоятельность».

Для определения уровня тревожности подростков старшего школьного возраста были использованы следующие методики:

– шкала тревоги, разработанная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная Ю.Л. Ханиным, оценивающая уровень тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека);

– интегративный тест тревожности, авторов А.П. Бизюка, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева, измеряющий ситуативную и личностную тревожность, а также структуру тревожности.

В качестве обоснования выбора группы испытуемых, можно отметить, что старшеклассники уже более осознанны и мотивированны, в работе с ними можно использовать более разнообразные приемы и методы, чем с младшими школьниками. Кроме того, в выпускных классах повышается уровень тревожности, понизить который можно по средствам развития саморегуляции. Стрессогенные факторы, воздействующие на старшеклассников: большие учебные нагрузки и объемы информации в рамках подготовки к экзаменам и проверочным работам; непродуктивная организация дня, неумение составить расписание занятий и отсутствие навыком планирования; страх неизвестности вперед будущим; недостаточная мотивация или отсутствие интереса к заданиям; возможные конфликтные ситуации с одноклассниками, учителями, родителями и другие.

## **2.2 Анализ уровня развития навыков саморегуляции подростков старшего школьного возраста**

На первом этапе исследования был определен уровень индивидуальной саморегуляции учащихся 9-11 классов (группа из 42 человек) с применением следующих методик:

1. Методика А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (ИВС). Она включает в себя ряд заданий, которые помогают определить уровень способности подростка к самоконтролю, управлению эмоциями и временем, а также планированию и выполнению задач.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Данная методика является психологическим инструментом, разработанным для измерения уровня саморегуляции поведения у детей и подростков. Она помогает выяснить, насколько эффективно подросток контролирует свое поведение, эмоции и способен достичь поставленных целей. С ее помощью, возможно выявить сильные и слабые стороны в саморегуляции поведения подростков, что может послужить основой для разработки индивидуальных стратегий развития и поддержки саморегуляции.

Дополнительно, для последующего установления корреляционной связи в соответствии с гипотезой исследования, были определены показатели личностной тревожности подростков, для чего были использованы следующие методики:

– шкала тревоги Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина (STAI);

– тестовая методика «Интегративный тест тревожности» (ИТТ)

А.П. Бизюка, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева.

Данные методики позволяют установить уровень ситуативной и личностной тревожности испытуемого. Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от

силы воздействия стрессовой ситуации. Таким образом, значение итогового показателя по данной подшкале позволяет оценить не только уровень актуальной тревоги испытуемого, но и определить, находится ли он под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Личностная тревожность представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на субъекта, и вызывать у него выраженную тревогу. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

По результатам первичной диагностики, методика «Исследование волевой саморегуляции» определили общий уровень волевой саморегуляции подростков по трем шкалам (рисунок 1).

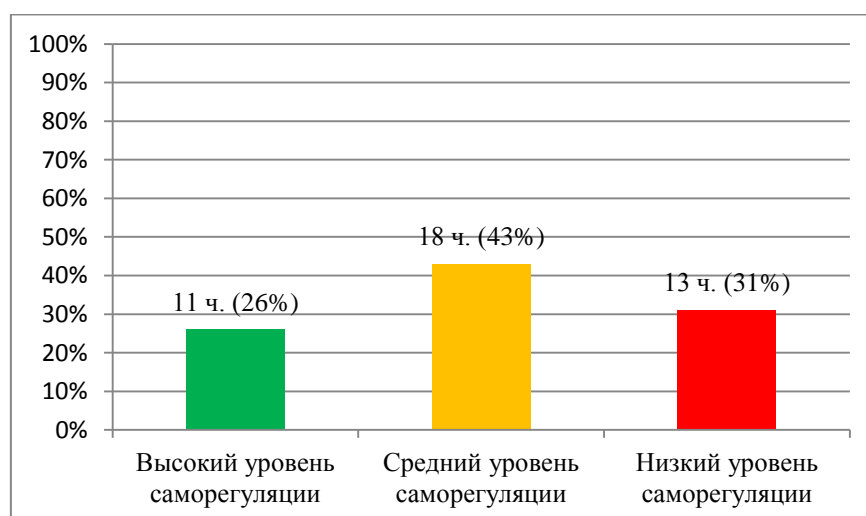


Рисунок 1 – Показатели первичной диагностики методики А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Как видно из рисунка 1, по результатам первичной диагностики у 11 подростков был выявлен высокий уровень саморегуляции, у 13 – низкий, у 18 – средний уровень.

Помимо данной методики, был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», позволяющий определить уровень индивидуальной саморегуляции респондентов (рисунок 2).

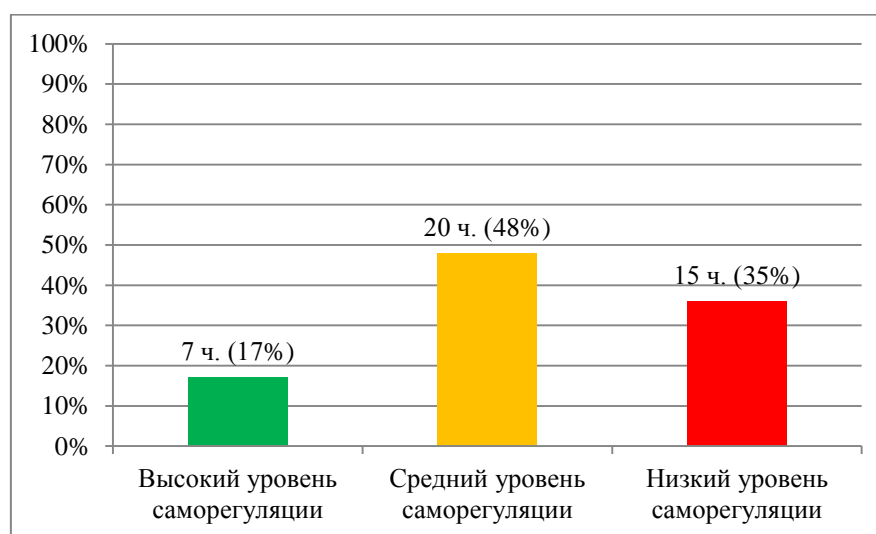


Рисунок 2 – Показатели первичной диагностики общего уровня саморегуляции с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

По итогам применения данного опросника было установлено, что у 7 испытуемых прослеживается высокий уровень саморегуляции, у 15 – низкий, у 20 подростков – средний уровень.

Таким образом, высокий уровень саморегуляции и самоконтроля в поведении был выявлен у меньшей части подростков, что не является неожиданностью с учетом особенностей подросткового возрастного периода. Подростков, обладающих низкой сформированностью навыков саморегуляции, при первоначальной диагностике оказалось больше, чем тех, кто продемонстрировал высокий уровень способности регулировать свое

поведение: 13 против 11 по методике А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана, и 15 против 7 по методике В.И. Моросановой.

При этом важно отметить, что низкий уровень развития навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, вкупе с высоким уровнем тревожности являются основными причинами, по которым возникают негативные психические состояния у подростков. Данная проблема является весьма актуальной. Поэтому одной из задач исследования была разработка и применение программы, содержащей эффективные приемы и методы саморегуляции, с целью снижения личностной тревожности и повышения общего уровня саморегуляции у подростков старшего школьного возраста.

Одной из гипотез исследования являлось предположение, что у старших школьников уровень саморегуляции связан с уровнем личностной тревожности. В связи с этим, помимо уровня сформированности навыков саморегуляции, в ходе первичного диагностического исследования был определен уровень личностной тревожности подростков. С этой целью была применена методика Ч. Спилбергера и Ю.Л. Ханина «Шкала тревоги» (STAI), результаты которой представлены в рисунке 3.

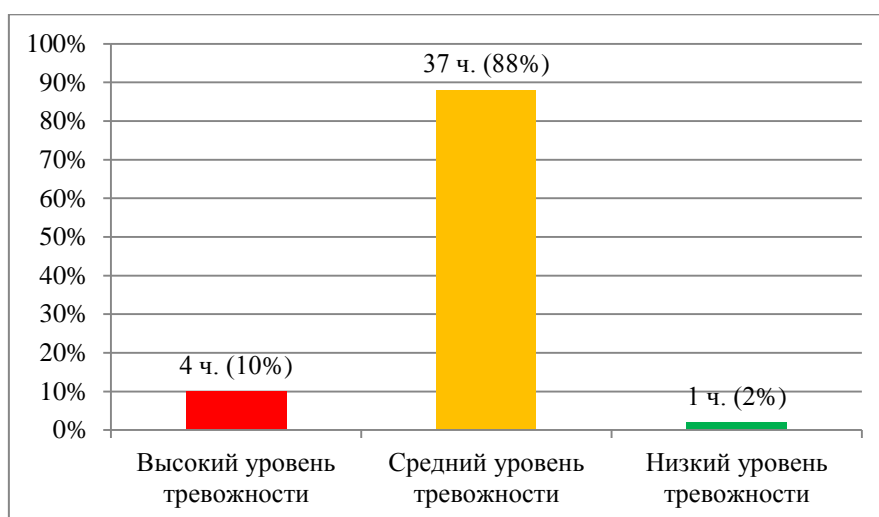


Рисунок 3 – Показатели первичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики Ч. Спилбергера и Ю.Л. Ханина (STAI)

Для получения более достоверных результатов данная методика была использована в комплексе с «Интегративным тестом тревожности (ИТТ)» (авторы – А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев), оригинальной клинической тестовой методикой, созданной в НИПНИ имени Бехтерева (рисунок 4).

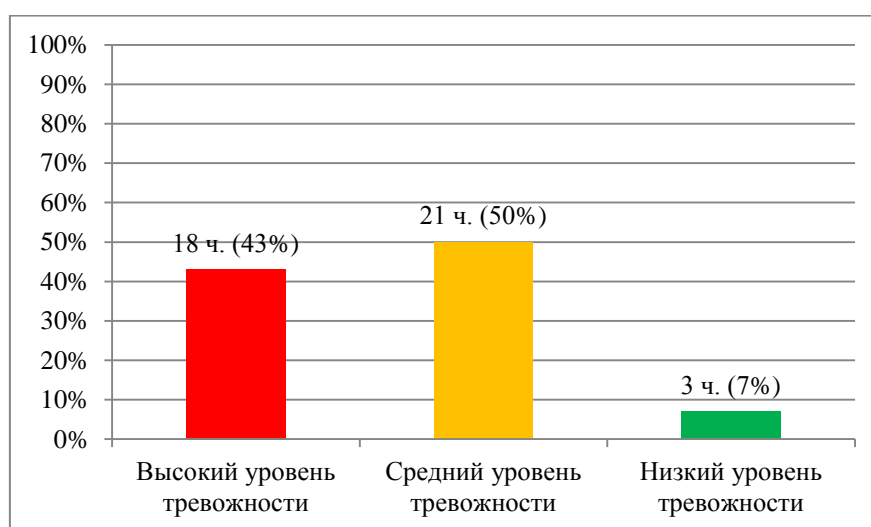


Рисунок 4 – Показатели первичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики А.П. Бизюка, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева «Интегративный тест тревожности»

Оба опросника состоят из двух блоков вопросов, позволяющих определить текущий уровень тревожности подростка – ситуационную тревожность, и уровень личностной тревожности. В нашем случае особую важность представляет именно личностная тревожность, поскольку тревожность ситуативная зависит от конкретной текущей ситуации, крайне нестабильна и склонна часто изменяться. В свою очередь, личностная тревожность более постоянна, она накладывает отпечаток на поведение подростка в течение длительного времени, определяя психоэмоциональный фон его деятельности. По результатам первичной диагностики количество подростков с высоким уровнем личностной тревожности значительно превысило численность обладателей низкого уровня (4 против 1 по «Шкале тревоги», 18 против 3 по методике «Интегративный тест тревожности»).

Сравнительный анализ полученных результатов по проведенным методикам представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительные процентные показатели методик и опросников, использованных при первичной диагностике

Название методик	Высокий уровень саморегуляции	Низкий уровень саморегуляции
«Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)	17 %	≤ 36 %
«Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман)	26 %	≤ 31 %
Название методик	Высокий уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
«Шкала тревоги (STAI)» (Ч. Спилбергер, Ю.Л. Ханин)	9 %	≥ 2 %
«Интегративный тест тревожности» (А.П. Бизюк, Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев)	43 %	≥ 7 %

Сравнив процентные показатели методик (таблица 1), был сделан вывод, что низкие показатели саморегуляции преобладают над высокими, а высокие показатели личностной тревожности преобладают над низкими. В связи с этим, было сформулировано предположение, что между уровнями личностной тревожности и саморегуляции подростков существует взаимосвязь.

Для подтверждения данной гипотезы, с целью нахождения зависимости между экспериментальными данными – показателями саморегуляции с одной стороны, и показателями тревожности, с другой – были использованы методы математической статистики. В частности, было произведено вычисление рангового коэффициента линейной корреляции Спирмена ( $r_s$ ) по следующей формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

где:

–  $n$  – количество ранжируемых признаков, в качестве которых могут выступать испытуемые (в нашем случае в количестве 42 человек);



–  $d_i^2$  – разность между рангами по двум переменным для каждого респондента;

–  $\sum d_i^2$  – сумма квадратов разностей рангов.

Коэффициент корреляции Спирмена позволяет определить степень связи между двумя показателями – личностной тревожностью и уровнем саморегуляции. Стоит отметить, что в нашем случае вычисление коэффициента корреляции производилось при помощи программы Microsoft Excel.

Так как при первоначальной диагностике нами были использованы две методики на определение уровня саморегуляции и две методики на определение уровня личностной тревожности, то коэффициент корреляции Спирмена высчитывался для каждой из пар методик.

Коэффициент корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике В.И. Моросановой и уровнем личностной тревожности по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина представлен рисунке 5.

	A	B	C	D	E	F
1	$x_i$	$d_{xi}$	$y_i$	$d_{yi}$	$d_i = d_{xi} - d_{yi}$	$d_i^2$
2	21	10	38	16	-6	36
3	25	20,5	37	11,5	9	81
4	19	3,5	68	41	-37,5	1406,3
5	27	29	39	19,5	9,5	90,25
6	22	13	36	7,5	5,5	30,25
7	28	32,5	37	11,5	21	441
8	18	2	57	33	-31	961
9	24	17	40	23,5	-6,5	42,25
10	26	25	35	5	20	400
11	33	36,5	38	16	20,5	420,25
12	23	15	41	27	-12	144
13	25	20,5	40	23,5	-3	9
14	20	6,5	56	32	-25,5	650,25
15	25	20,5	40	23,5	-3	9
16	17	1	64	37,5	-36,5	1332,3
17	24	17	70	42	-25	625
18	27	29	37	11,5	17,5	306,25
19	26	25	28	1	24	576
20	34	38,5	40	23,5	15	225
21	26	25	39	19,5	5,5	30,25
22	19	3,5	64	37,5	-34	1156
23	20	6,5	67	40	-33,5	1122,3
24	27	29	37	11,5	17,5	306,25
25	22	13	64	37,5	-24,5	600,25
26	28	32,5	40	23,5	9	81
27	21	10	64	37,5	-27,5	756,25
28	26	25	30	2	23	529
29	28	32,5	38	16	16,5	272,25
30	25	20,5	42	28,5	-8	64
31	34	38,5	36	7,5	31	961
32	35	40	36	7,5	32,5	1056,3
33	22	13	58	34	-21	441
34	28	32,5	32	3	29,5	870,25
35	21	10	62	35	-25	625
36	26	25	38	16	9	81
37	20	6,5	46	30	-23,5	552,25
38	24	17	34	4	13	169
39	33	36,5	36	7,5	29	841
40	30	35	42	28,5	6,5	42,25
41	36	41	40	23,5	17,5	306,25
42	20	6,5	50	31	-24,5	600,25
43	37	42	38	16	26	676
44	Суммы:	903		903		19924
45						
46	n=	42			$r_s =$	-0,61445588
47					$r_s =$	-0,62472495
48						
49						
50					$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$	
51						

Рисунок 5 – Расчет коэффициента корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике В.И. Моросановой и уровнем личностной тревожности по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина

В данном случае коэффициент корреляции составил  $-0,624$ . После получения коэффициента необходимо определить для него уровень статистической значимости, который указывает вероятность ошибочного отклонения нулевой гипотезы. В учебниках по математической статистике обычно указывается, что нижним уровнем статистической значимости является уровень  $P = 0,052$ , достаточным – уровень  $P = 0,012$ . Область, находящаяся между данными уровнями называется «зоной неопределенности». В случае если полученный коэффициент корреляции попадает в «зону незначимости», то есть левее уровня  $0,052$ , то связь между выборками незначительна, что не позволяет сделать вывод о зависимости одного показателя с другим (в нашем случае – зависимость между саморегуляцией и тревожностью). Если коэффициент корреляции попадает в «зону значимости», то есть правее уровня  $0,012$ , то принято считать, что между выборками имеется значимая связь, указывающая на зависимость показателей друг от друга. При этом важно понимать, что если полученный коэффициент корреляции имеет отрицательное значение (со знаком «-»), то такая связь является отрицательной, то есть с увеличением одной переменной (например, уровня саморегуляции) другая переменная (уровень тревожности) уменьшается, и наоборот.

После вычисления коэффициента корреляции необходимо построить «ось значимости», отметив на ней зоны значимости и незначимости, исходя из количества ранжируемых признаков. Воспользовавшись таблицей критических значений рангового коэффициента корреляции для более чем 40 ранжируемых признаков, в нашем случае располагаем «зону незначимости» левее числа  $0,30$ , а «зону значимости» – правее числа  $0,39$ .

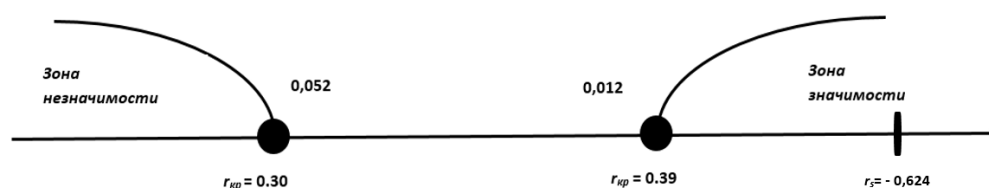


Рисунок 6 – Ось значимости 1

На выстроенной «оси значимости» полученный коэффициент корреляции располагается в зоне значимости, что свидетельствует о наличии значимой связи между выборками – уровнем саморегуляции и уровнем тревожности, а знак «-» указывает на то, что данная связь является отрицательной, то при высоком уровне саморегуляции, как правило, наблюдается низкая тревожность, и наоборот.

Коэффициент корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике В.И. Моросановой и уровнем личностной тревожности по методике «Интегративный тест тревожности» представлен на рисунок 7.

	A	B	C	D	E	F									
1	$x_i$	$d_{xi}$	$y_i$	$d_{yi}$	$d_i = d_{xi} - d_{yi}$	$d_i^2$									
2	21	10	7	33,5	-23,5	552,25		26	28	32,5	5	16,5	16	256	
3	25	20,5	5	16,5	4	16		27	21	10	7	33,5	-23,5	552,25	
4	19	3,5	5	16,5	-13	169		28	26	25	3	2	23	529	
5	27	29	5	16,5	12,5	156,25		29	28	32,5	4	7	25,5	650,25	
6	22	13	7	33,5	-20,5	420,25		30	25	20,5	5	16,5	4	16	
7	28	32,5	6	23,5	9	81		31	34	38,5	3	2	36,5	1332,3	
8	18	2	7	33,5	-31,5	992,25		32	35	40	4	7	33	1089	
9	24	17	5	16,5	0,5	0,25		33	22	13	7	33,5	-20,5	420,25	
10	26	25	5	16,5	8,5	72,25		34	28	32,5	6	23,5	9	81	
11	33	36,5	5	16,5	20	400		35	21	10	7	33,5	-23,5	552,25	
12	23	15	7	33,5	-18,5	342,25		36	26	25	4	7	18	324	
13	25	20,5	7	33,5	-13	169		37	20	6,5	7	33,5	-27	729	
14	20	6,5	7	33,5	-27	729		38	24	17	4	7	10	100	
15	25	20,5	5	16,5	4	16		39	33	36,5	4	7	29,5	870,25	
16	17	1	7	33,5	-32,5	1056,3		40	30	35	5	16,5	18,5	342,25	
17	24	17	7	33,5	-16,5	272,25		41	36	41	5	16,5	24,5	600,25	
18	27	29	7	33,5	-4,5	20,25		42	20	6,5	7	33,5	-27	729	
19	26	25	3	2	23	529		43	37	42	5	16,5	25,5	650,25	
20	34	38,5	4	7	31,5	992,25		44	Суммы:	903		903		19415	
21	26	25	7	33,5	-8,5	72,25		45							
22	19	3,5	7	33,5	-30	900		46	n= 42			$r_s = -0,57317073$			
23	20	6,5	7	33,5	-27	729		47				$r_s = -0,6676524$			
24	27	29	4	7	22	484		48							
25	22	13	7	33,5	-20,5	420,25		49				$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$			
								50							
								51							

Рисунок 7 – Расчет коэффициента корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике В.И. Моросановой и уровнем личностной тревожности по методике «Интегративный тест тревожности»

Полученный коэффициент корреляции -0,667 также помещаем на соответствующую «ось значимости».

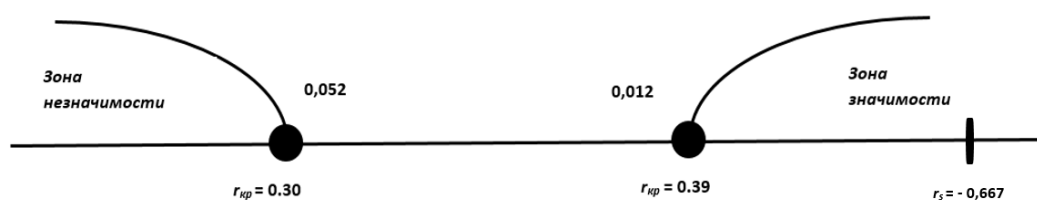


Рисунок 8 – Ось значимости 2

На выстроенной «оси значимости» полученный коэффициент корреляции также располагается в зоне значимости, что говорит о наличии значимой прочной обратной связи между показателями уровня саморегуляции и тревожности.

Коэффициент корреляции между общим уровнем волевой саморегуляции по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана и уровнем личностной тревожности по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина представлен на рисунке 9.

	A	B	C	D	E	F							
1	$x_i$	$d_{xi}$	$y_i$	$d_{yi}$	$d_i = d_{xi} - d_{yi}$	$d_i^2$							
2	10	9	38	16	-7	49	26	15	33,5	40	23,5	10	100
3	11	15,5	37	11,5	4	16	27	11	15,5	64	37,5	-22	484
4	10	9	68	41	-32	1024	28	12	18,5	30	2	16,5	272,25
5	14	28,5	39	19,5	9	81	29	14	28,5	38	16	12,5	156,25
6	13	22,5	36	7,5	15	225	30	13	22,5	42	28,5	-6	36
7	16	37,5	37	11,5	26	676	31	16	37,5	36	7,5	30	900
8	9	3	57	33	-30	900	32	15	33,5	36	7,5	26	676
9	13	22,5	40	23,5	-1	1	33	10	9	58	34	-25	625
10	14	28,5	35	5	23,5	552,25	34	16	37,5	32	3	34,5	1190,3
11	15	33,5	38	16	17,5	306,25	35	10	9	62	35	-26	676
12	10	9	41	27	-18	324	36	14	28,5	38	16	12,5	156,25
13	11	15,5	40	23,5	-8	64	37	9	3	46	30	-27	729
14	12	18,5	56	32	-13,5	182,25	38	13	22,5	34	4	18,5	342,25
15	16	37,5	40	23,5	14	196	39	17	40,5	36	7,5	33	1089
16	8	1	64	37,5	-36,5	1332,3	40	15	33,5	42	28,5	5	25
17	13	22,5	70	42	-19,5	380,25	41	18	42	40	23,5	18,5	342,25
18	10	9	37	11,5	-2,5	6,25	42	10	9	50	31	-22	484
19	14	28,5	28	1	27,5	756,25	43	17	40,5	38	16	24,5	600,25
20	13	22,5	40	23,5	-1	1	44	Суммы:	903	903			18991
21	10	9	39	19,5	-10,5	110,25	45						
22	9	3	64	37,5	-34,5	1190,3	46	n = 42			$r_s = -0,53885423$		
23	10	9	67	40	-31	961	47				$r_s = -0,55862865$		
24	14	28,5	37	11,5	17	289	48						
25	11	15,5	64	37,5	-22	484	49						
							50				$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$		
							51						

Рисунок 9 – Расчет коэффициента корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана и уровнем личностной тревожности по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина

В данном случае полученный коэффициент корреляции составляет - 0,558. На «оси значимости» он расположен следующим образом.

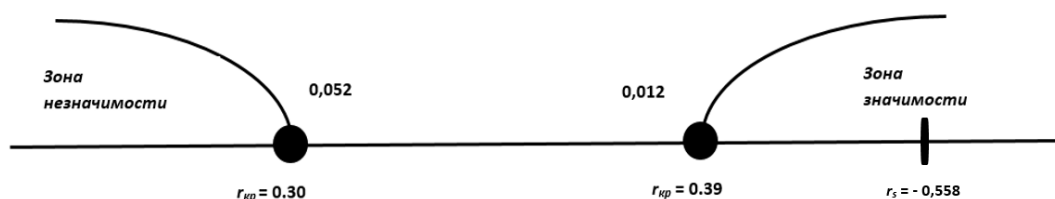


Рисунок 10 – Ось значимости 3

И в этом случае можно говорить о тесной обратной связи между уровнями саморегуляции и тревожности у испытуемых.

Аналогичная ситуация прослеживается при расчете коэффициента корреляции в результатах последней пары методик. Коэффициент корреляции между общим уровнем волевой саморегуляции по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана и уровнем личностной тревожности по методике «Интегративный тест тревожности» представлен на рисунке 11.

№	A	B	C	D	E	F
1	$x_i$	$d_{xi}$	$y_i$	$d_{yi}$	$d_i = d_{xi} - d_{yi}$	$d_i^2$
2	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
3	11	15,5	5	16,5	-1	1
4	10	9	5	16,5	-7,5	56,25
5	14	28,5	5	16,5	12	144
6	13	22,5	7	33,5	-11	121
7	16	37,5	6	23,5	14	196
8	9	3	7	33,5	-30,5	930,25
9	13	22,5	5	16,5	6	36
10	14	28,5	5	16,5	12	144
11	15	33,5	5	16,5	17	289
12	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
13	11	15,5	7	33,5	-18	324
14	12	18,5	7	33,5	-15	225
15	16	37,5	5	16,5	21	441
16	8	1	7	33,5	-32,5	1056,3
17	13	22,5	7	33,5	-11	121
18	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
19	14	28,5	3	2	26,5	702,25
20	13	22,5	4	7	15,5	240,25
21	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
22	9	3	7	33,5	-30,5	930,25
23	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
24	14	28,5	4	7	21,5	462,25
25	11	15,5	7	33,5	-18	324
26	15	33,5	5	16,5	17	289
27	11	15,5	7	33,5	-18	324
28	12	18,5	3	2	16,5	272,25
29	14	28,5	4	7	21,5	462,25
30	13	22,5	5	16,5	6	36
31	16	37,5	3	2	35,5	1260,3
32	15	33,5	4	7	26,5	702,25
33	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
34	16	37,5	6	23,5	14	196
35	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
36	14	28,5	4	7	21,5	462,25
37	9	3	7	33,5	-30,5	930,25
38	13	22,5	4	7	15,5	240,25
39	17	40,5	4	7	33,5	1122,3
40	15	33,5	5	16,5	17	289
41	18	42	5	16,5	25,5	650,25
42	10	9	7	33,5	-24,5	600,25
43	17	40,5	5	16,5	24	576
44	Суммы:	903		903		19358
45						
46	n= 42				$r_s = -0,5685925$	
47					$r_s = -0,67386816$	
48						
49						
50					$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d_i^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$	
51						

Рисунок 11 – Расчет коэффициента корреляции между общим уровнем саморегуляции по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана и уровнем личностной тревожности по методике «Интегративный тест тревожности»

В заключительном случае коэффициент корреляции составил -0,673. На «оси значимости» полученный коэффициент корреляции также располагается в зоне значимости, что говорит о наличии значимой прочной обратной связи между показателями уровня саморегуляции и тревожности.

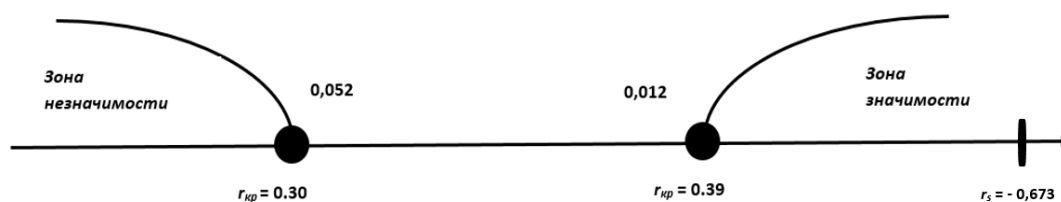


Рисунок 12 – Ось значимости 4

Таким образом, на основе корреляционного анализа коэффициента корреляции Спирмена можно сделать следующие выводы:

- установлена связь между двумя переменными – уровнем саморегуляции и уровнем личностной тревожности – в группе испытуемых подростков;

- данная связь является значимой (прочной), так как полученный коэффициент корреляции располагается в зоне значимости (правее уровня статистической значимости  $P = 0,012$ ) и отрицательной, поэтому низкий уровень саморегуляции, как правило, сопровождается высокой личностной тревожностью, и наоборот. Исходя из этого, развитие саморегуляции должно способствовать снижению уровня личностной тревожности у подростков старшего школьного возраста;

- исходя из полученных результатов и сделанных выводов, целесообразно разработать и использовать в практической деятельности программу по формированию и развитию навыков саморегуляции у подростков старшего школьного возраста;

- по итогам реализации программы необходимо произвести вторичную диагностику испытуемых подростков с применением первоначальных методик, с целью установить наличие или отсутствие положительной динамики в результатах тестирования, что позволит оценить эффективность разработанной программы по развитию навыков саморегуляции;

- результаты вторичной диагностики необходимо обработать с помощью метода математической статистики – парного критерия Т-Уилкоксона, который позволит отследить наличие или отсутствие динамики в результатах.

### **2.3 Разработка и реализация программы по развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста**

Эмпирическое исследование, проводимое с целью выявления уровня и особенности саморегуляции и тревожности старшеклассников, указало на необходимость психопросвещения и обучения навыкам психологической саморегуляции подростков, в результате чего была разработана и апробирована программа по развитию саморегуляции подростков. Обучающиеся старших классов особенно остро нуждаются в знаниях и навыках по управлению эмоциональным состоянием, особенно в период написания промежуточной аттестации по учебным предметам и сдачи государственных экзаменов. Понимая невозможность ухода от трудностей, в процессе преодоления препятствий важно уметь бороться с психоэмоциональным напряжением. Кроме испытаний в учебной деятельности подростки сталкиваются с трудностями в общении со сверстниками, родителями и учителями, конфликтными ситуациями и другими сложностями свойственными данному возрастному периоду.

Эффективное владение приемами саморегуляции является способом сохранения и улучшения здоровья, гармонизации поведения, мобилизации ресурсов подростка.

Коррекционная работа проводилась в виде групповых тренингов с психопросвещением и выполнением упражнений. Работа в группе идеальная среда для раскрытия и узнавания самого себя, рефлексии и саморефлексии и как итог личная трансформация участника. В групповой работе моделируется ситуация реальной жизни и прорабатываются трудности межличностных отношений и вырабатываются модели поведения для плодотворного сотрудничества и самосовершенствования. Участники группы воспринимают занятия как игру и чувствуют себя безопасно, что создает благоприятный психологический климат для обучения саморегуляции.

Программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся старших классов (15-18 лет), направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка.

Целью программы является обучение навыкам и приемам саморегуляции и снижение уровня тревожности подростков старшего школьного возраста.

Основные задачи программы:

- информирование старшеклассников о явлении и процессе саморегуляции и ее роли в улучшении психоэмоционального состояния человека;
- обучение подростков приемам и навыкам саморегуляции;
- формирование мотивации к применению полученных знаний и навыков в повседневной жизни и дальнейшему самостоятельному освоению саморегуляции.

Программа основывается на принципах личностного и деятельностного подхода, доступности и соответствия возрастным особенностям участников.

Коррекционная работа предполагает 6 занятий продолжительностью 45-80 минут, раз в неделю. Каждое занятие начинается с приветствия, настроения на работу, инструктажа и психопросвещения, основная часть содержит упражнения и техники по развитию саморегуляции, в завершении занятия обязательная рефлексия.

Чтобы замотивировать старшеклассников к участию в групповых занятиях, необходимо объяснить суть работы и выгоду от нее, дать им базовые теоретические знания в этой области.

В условиях ограниченности выбора методов и приемов саморегуляции для работы с подростками, в рамках программы старшеклассники осваивают простые приемы, которые они смогут воспроизвести без использования специальных технических средств и дополнительной подготовки.

В процессе занятий обучающиеся знакомятся с методами арт-терапии, визуализации, нервно-мышечная релаксация, внушения и самовнушения,



убеждения и самоубеждения, дыхательными методами саморегуляции, осваивают навыки планирования, целеполагания, программирования, моделирования, оценки и прогнозирования. Для закрепления результата между занятиями рекомендуется выполнять домашнее задание, которое подразумевает повторение усвоенных навыков саморегуляции и отслеживание своего эмоционального состояния с записями в дневник саморефлексии. При необходимости подростки могут обращаться к психологу за консультацией.

Информационный этап программы включает знакомство с естественными способами регуляции организма, такими как юмор, размышление о приятном, полезная двигательная активность, рассматривание и созерцание красивых вещей и природы, обращение к высшим силам, а также способами самовоздействия, связанными с управлением дыханием, тонусом мышц, с воздействием словом и образом. Практический этап подразумевает отработку полученных знаний.

Современные подростки в силу разных причин подвержены тревожности, что приводит к ухудшению результатов обучения и самочувствия, а также влияет на взаимодействие с социумом. Кроме того, нестабильное эмоциональное состояние сказывается на развитии психосоматических проявлений. Важно то, что подростки не знают причину физиологических и психических реакций и не умеют их контролировать.

Школьники с высоким уровнем саморегуляции лучше учатся и более адаптивны к меняющимся условиям и задачам. Подростки должны понимать, что для умения управлять своими эмоциями, бороться со стрессом и грамотно тратить энергию, недостаточно изредка применять техники саморегуляции, необходимо настроиться на здоровый образ жизни стремиться к осознанности. Что включает следующие компоненты: здоровое питание, сбалансированный питьевой режим, отказ от алкоголя и психоактивных веществ, выполнение дыхательных упражнений, использование позитивных самовнушений, двигательная активность,

правильно организованный режим сна, бодрствования и отдыха, умение развлекаться и расслабляться, грамотное планирование дня, уединение и самопознание и другие.

Одной из целей психопросвещения подростков в рамках работы над развитием саморегуляции является объяснение важности развития саморегуляции. Навыки саморегуляции кроме здоровья и психического состояния влияют на внимание и когнитивные функции. Навык внимательности помогает отслеживать свое состояние, эмоции и блокировать негативные, способные повлиять на выполнение поставленных задач. Когнитивные навыки помогают в процессе преодоления трудностей и связаны с сознательным изменением мышления, развитием осознанности.

Успешное овладение навыками саморегуляции предполагает: позитивный настрой на изменение, быть чутким к себе, своим мыслям и чувствам, быть дисциплинированным, укреплять уверенность в себе.

Ожидаемыми результатами эффективности проведенной программы должны стать снижение уровня тревожности, увеличение общего уровня саморегуляции и отдельных ее компонентов.

Представим цикл занятий направленных на развитие саморегуляции у старших подростков.

#### Занятие 1.

Цель занятия: – познакомиться с участниками занятий, объяснить цели занятий, правила работы в группе. Изучение арт-терапии как метода саморегуляции и коррекции эмоциональных состояний.

– Ход занятия:

– Приветствие и знакомство – 5 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 5 мин.

– Информационный этап (знакомство с понятием психологическое здоровье, саморегуляция, знакомство с методом арт-терапии) – 10 мин.

– Создание рисунка, упражнение «Автопортрет» (по средствам рисунка изобразить свою личность, интересы, внутренний мир) – 20 мин.

– Создание рисунка, упражнение «Мое настроение» (изобразить свое внутреннее состояние, эмоции и проанализировать рисунок, назвать его) – 15 мин.

– Создание рисунка со спокойным, умиротворяющим музыкальным сопровождением, упражнение «Каляки – маляки» (изобразить бессмысленные цветные пятна, не задумываясь о сюжете, интуитивное рисование, проанализировать результат) – 20 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 80 минут.

## Занятие 2.

– Цель занятия: – изучение визуализации как метода саморегуляции.

– Ход занятия:

– Приветствие – 2 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.

– Информационный этап (знакомство с характеристикой и классификацией методов психической саморегуляции [41], знакомство с методами визуализации [44]) – 10 мин.

– Упражнение «Успех» (формирование оптимизма и уверенности в себе), выполняется на фоне спокойной музыки [44] – 10 мин.

– Упражнение «Ответственный экзамен» (настрой на сдачу экзамена, написание контрольной работы) [44] – 10 мин.

– Упражнение «Парк» (создание состояния покоя, отдыха, комфорта) [44] – 10 мин.

– Визуализация «Океан» (снятие эмоционального напряжения, освоение навыка смотреть на ситуацию со стороны) [44] – 15 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 65 минут.

### Занятие 3.

Цель занятия: – изучение методов саморегуляции с применением внушения и самовнушения, убеждения и самоубеждения.

#### Ход занятия

- Приветствие – 2 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.
- Информационный этап (знакомство с понятием стресс и его видами, способами борьбы со стрессом; знакомство с понятиями внушение, самовнушение, убеждение, самоубеждение и особенностями их применения [41]) – 10 мин.
- Отработка метода позитивного самовнушения, упражнение «Самовнушение» [64] – 10 мин.
- Освоение приема саморегуляции «смещение акцента» (смещение акцента с факта, на причину возникновения события, переосмысление его и принятие).
- Освоение приема «изменение отношений» (изменение отношения к происходящим событиям, которые невозможно изменить).
- Освоение приема «переоценка значимостей» (умение при помощи рассуждения и убеждения придавать негативной информации меньшую значимость, видеть в ней положительную сторону).
- Освоение приема «переключение внимания» (сознательное переключение внимания) [32] – 20 мин.
- Упражнение «Самопрограммирование» [64] – 5 мин.
- Упражнение «Самоободрение» [64] – 5 мин.
- Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.
- Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».
- Длительность занятия – 60 минут.

### Задание 4.

- Цель: – изучение дыхательных методов саморегуляции.
- Ход занятия:

- Приветствие – 2 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.
- Информационный этап (знакомство с особенностями дыхательных и физических упражнений для саморегуляции [41], изучение особенностей диафрагмального дыхания [44]) – 10 мин.
- Упражнение «Сосредоточенное дыхание» [44] – 10 мин.
- Упражнение «Осознанное дыхание» [44] – 10 мин.
- Упражнение «Наблюдать за дыханием» [44] – 10 мин.
- Дыхательное упражнение для активизации [41] – 10 мин.
- Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.
- Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».
- Длительность занятия – 60 минут.

#### Занятие 5.

– Цель занятия: – изучение приемов релаксации.; изучение метода прогрессивной релаксации Джекобсона (нервно–мышечная релаксация); развитие навыков осознания и анализа своих эмоций и эмоциональных состояний, развитие эмоционального интеллекта.

Ход занятия:

- Приветствие – 2 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.
- Информационный этап (знакомство с приемами релаксации [41], знакомство особенностями прогрессивной мышечной релаксация по Джекобсону; знакомство с понятиями эмоции и эмоциональные состояния, эмоциональный интеллект) – 10 мин.
- Упражнение «Лицевая гимнастика» [44] – 10 мин.
- Упражнение «Напряжение – расслабление» [64] – 5 мин.
- Упражнение «Зеркало» (развитие умения распознавать эмоции) – 5 мин.
- Упражнение «Эмпатия и злость» – 5 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия (обсуждение ощущений и трудностей возникших в процессе освоения методов саморегуляции) – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника эмоций».

– Длительность занятия – 45 минут.

Занятие 6.

– Цель занятия: – Развитие навыков планирования, целеполагания, программирования, моделирования, оценки и прогнозирования. Обобщение и применение полученных знаний.

Ход занятия:

– Приветствие – 2 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.

– Информационный этап (знакомство с правилами постановки цели SMART, SWOT – анализом ситуации, с правилами ведение дневника, планирования своего дня и расстановки приоритетов) – 5 мин.

– Упражнение «Карта будущего» (развитие навыков планирования и целеполагания, определения цели) [49]. – 20 мин.

– Упражнение «Выбор цели и составление плана ее достижения» (развитие навыков программирования, составление плана достижения цели) [49]. – 15 мин.

– Упражнение. Анализ ситуации по модели SWOT (развитие навыков моделирования при принятии решений) – 10 мин.

– Упражнение «Прогнозирование последствий решений» (развитие навыков оценки результата и прогнозирования последствий, составление прогнозов решений, анализ причин и следствий) [49]. – 10 мин.

– Мозговой штурм. Обсуждение важности саморегуляции – 10 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 80 минут.

В процессе освоения программы старшеклассники осознали ценность здоровья, смогли увидеть личностный потенциал и поверить в него, научились бороться со стрессом, через переосмысление своего поведения и реагирования на трудности, изменилось отношения к себе и окружающим.

#### **2.4 Анализ эффективности программы по развитию саморегуляции подростков старшего школьного возраста**

По результатам первичной диагностики была разработана и апробирована программа, направленная на развитие саморегуляции подростков старшего школьного возраста. В рамках реализации данной программы с испытуемыми проводилась психокоррекционная работа в виде групповых тренингов просветительской направленности, и выполнением упражнений. Коррекционная работа включала в себя 6 занятий продолжительностью 45-80 минут, один раз в неделю. Каждое занятие начиналось с приветствия, настроя на работу, инструктажа и психопросвещения, основная часть содержала упражнения и техники по развитию саморегуляции, в завершающей части занятия проводилась обязательная рефлексия.

После реализации мероприятий данной программы была проведена вторичная диагностика уровня саморегуляции с применением методик «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (ССПМ) и методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции (ИВС)», а также диагностика уровня личностной тревожности с применением методик «Шкала тревоги (STAI)» Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина и методики «Интегративный тест тревожности» А.П. Бизюк, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлева.

Результаты диагностики с применением опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» распределились следующим образом (рисунок 13).

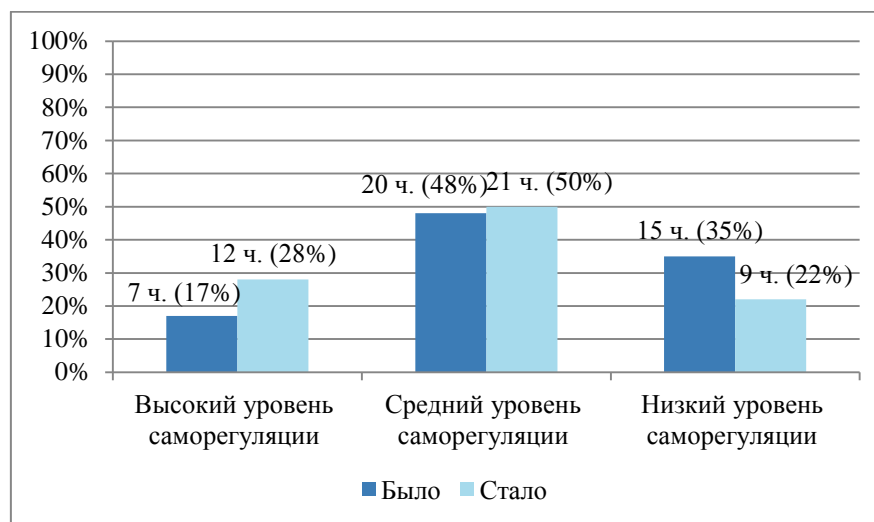


Рисунок 13 – Показатели вторичной диагностики общего уровня саморегуляции с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (в сравнении с первичной, до/после)

В сравнении с результатами первичной диагностики с применением данной методики, наблюдается положительная динамика. Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностик представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностик с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)
Высокий уровень саморегуляции	7	12	+5
Средний уровень саморегуляции	20	21	+1
Низкий уровень саморегуляции	15	9	-6



Результаты диагностики с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» распределились следующим образом (рисунок 14).

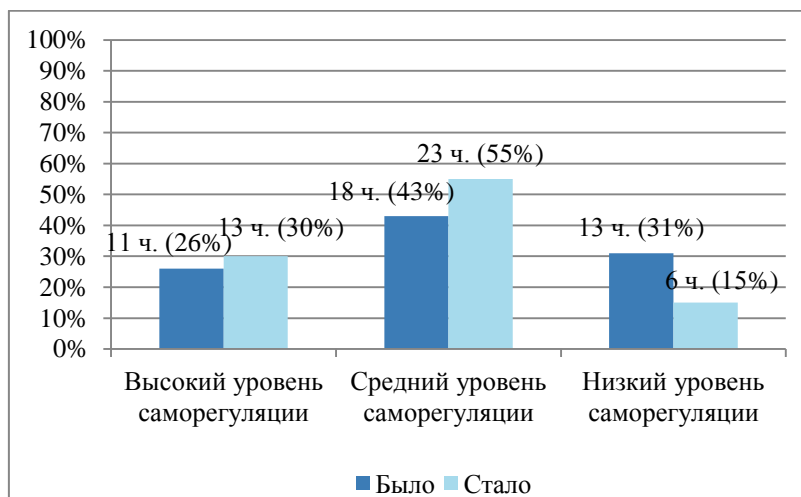


Рисунок 14 – Показатели вторичной диагностики с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (в сравнении с первичной, до/после)

Сравнительный анализ вторичной диагностики данной методики с результатами первичного обследования представлен в таблице 4. В данном случае также наблюдается положительная динамика.

Таблица 4 – Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностик с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)
Высокий уровень саморегуляции	11	13	+2
Средний уровень саморегуляции	18	23	+5
Низкий уровень саморегуляции	13	6	-7

Как видно из таблицы 4, серьезно сократилось количество испытуемых с низким уровнем саморегуляции, что свидетельствует об эффективности психокоррекционной работы по развитию навыков саморегуляции.

Результаты вторичной диагностики по определению уровня личностной тревожности с применением методики «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина представлены в рисунке 15.

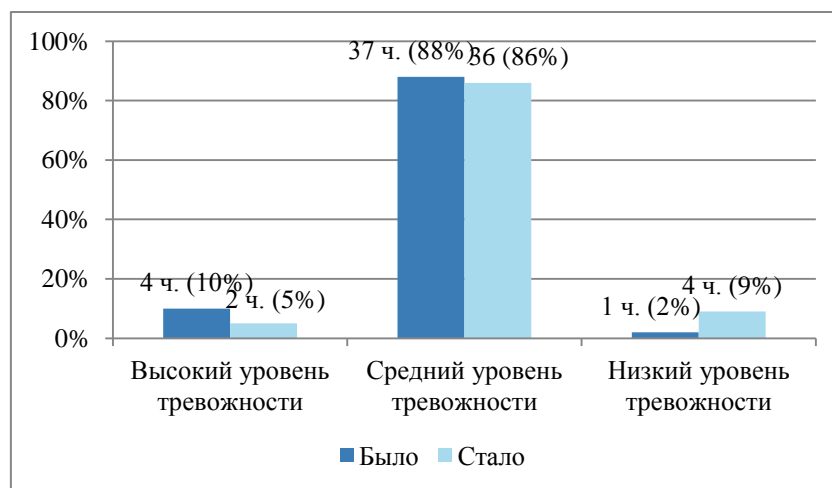


Рисунок 15 – Показатели вторичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики Ч. Спилбергера и Ю.Л. Ханина (STAI)

Сравнительный анализ вторичной диагностики данной методики с результатами первичного обследования представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Сравнительный анализ показателей первичной и вторичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики Ч. Спилбергера и Ю.Л. Ханина (STAI)

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)
Высокий уровень тревожности	4	2	-2
Средний уровень тревожности	37	36	-1
Низкий уровень тревожности	1	4	+3

В данном случае также визуально прослеживается положительная динамика в результатах обследования. Вдвое сократилось число респондентов с высоким уровнем личностной тревожности, при этом количество подростков с низким уровнем тревоги увеличилось.

Уровень тревожности был также вторично исследован при помощи «Интегративного теста тревожности», разработанного в НИИ имени Бехтерева. Результаты вторичной диагностики представлены в рисунке 16.

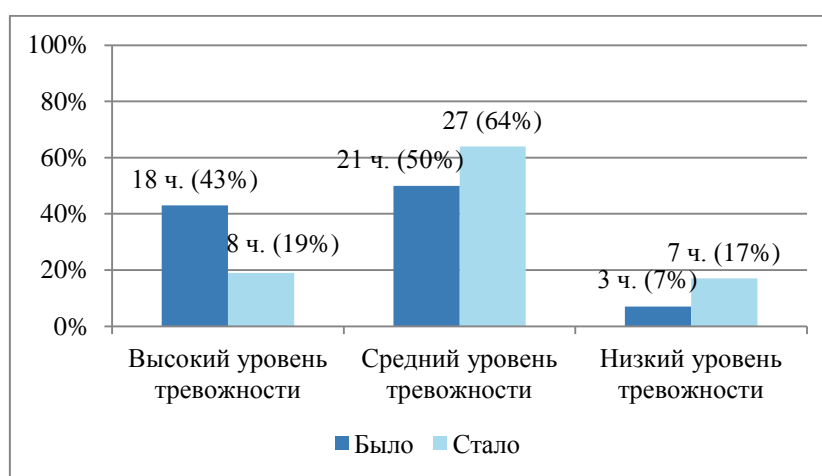


Рисунок 16 – Показатели вторичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики «Интегративный тест тревожности»

Сравнительный анализ с результатами первичной диагностики, представленный в таблице 6, позволяет говорить, что и в этом случае имеется положительная динамика.

Таблица 6 – Сравнительный анализ показателей первичной и вторичной диагностики уровня личностной тревожности с применением методики «Интегративный тест тревожности»

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)
Высокий уровень тревожности	18	8	-10
Средний уровень тревожности	21	27	+6
Низкий уровень тревожности	3	7	+4

Более чем в два раза сократилось количество испытуемых с высоким уровнем тревожности, аналогичным образом возросло количество подростков с низким уровнем тревожности.

Однако проведенный сравнительный анализ результатов первичной и вторичной диагностик носит лишь оценочно-визуальный характер и требует своего подтверждения с применением методов математической статистики. Для этого был использован парный критерий Т-Уилкоксона.

Как указывает в учебнике «Математическая статистика для психологов» О.Ю. Ермолаев, «критерий Т основан на ранжировании абсолютных величин разности между двумя рядами выборочных значений в первом и втором эксперименте, например «до» и «после» какого-либо воздействия. Ранжирование абсолютных величин означает, что знаки разностей не учитываются, однако в дальнейшем, наряду с общей суммой рангов находится отдельно сумма рангов, как для положительных, так и для отрицательных сдвигов. Если интенсивность сдвига в одном из направлений оказывается большей, то и соответствующая сумма рангов также оказывается больше. Этот сдвиг называется типичным, а противоположный, меньший по сумме рангов сдвиг – нетипичным» [23, с. 78].

Данный критерий используется для сравнения двух рядов чисел или различий между двумя зависимыми выборками, в нашем случае между

результатами первичной и вторичной диагностик. Этот метод позволяет выяснить направленность динамических изменений и их общую выраженность.

Определение Т-критерия по результатам первичной и вторичной диагностики с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» производится следующим образом.

Первый шаг в подсчете Т-критерия – вычитание каждого индивидуального значения "до" из значения "после" (таблица 7).

Таблица 7 – Определение Т-критерия по результатам первичной и вторичной диагностики с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» индивидуальные значения «до» и «после»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
21	24	3	3
25	27	2	2
19	19	0	0
27	27	0	0
22	25	3	3
28	33	5	5
18	19	1	1
24	26	2	2
26	34	8	8
33	35	2	2
23	27	4	4
25	24	-1	1
20	19	-1	1
25	27	2	2
17	20	3	3
24	26	2	2
27	35	8	8
26	27	1	1
34	35	1	1
26	24	-2	2
19	18	-1	1
20	19	-1	1
27	28	1	1
22	26	4	4
28	27	-1	1
21	24	3	3
26	29	3	3
28	36	8	8
25	24	-1	1

Продолжение таблицы 7

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
34	33	-1	1
35	37	2	2
22	25	3	3
28	26	-2	2
21	21	0	0
26	26	0	0
20	18	-2	2
24	28	4	4
33	34	1	1
30	35	5	5
36	35	-1	1
20	19	-1	1
37	33	-4	4

Так как в матрице имеются связанные ранги 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, то есть между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Также не рекомендуется ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в данном случае  $n = 42$ ). Переформирование рангов производится в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты переформированной ранговой корреляции по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	2.5
2	0	2.5
3	0	2.5
4	0	2.5
5	1	11.5
6	1	11.5
7	1	11.5
8	1	11.5
9	1	11.5
10	1	11.5
11	1	11.5
12	1	11.5
13	1	11.5
14	1	11.5

Продолжение таблицы 8

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
15	1	11.5
16	1	11.5
17	1	11.5
18	1	11.5
19	2	23
20	2	23
21	2	23
22	2	23
23	2	23
24	2	23
25	2	23
26	2	23
27	2	23
28	3	30.5
29	3	30.5
30	3	30.5
31	3	30.5
32	3	30.5
33	3	30.5
34	4	35.5
35	4	35.5
36	4	35.5
37	4	35.5
38	5	38.5
39	5	38.5
40	8	41
41	8	41
42	8	41

Теперь выдвигаются две гипотезы,  $H_0$  и  $H_1$ :

$H_0$ : показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента;

$H_1$ : показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Выстраиваем таблицу разностей показателей (таблица 9).

Таблица 9 – Разность показателей первичной и вторичной диагностики с применением методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
21	24	3	3	30.5
25	27	2	2	23
19	19	0	0	2.5
27	27	0	0	2.5
22	25	3	3	30.5
28	33	5	5	38.5
18	19	1	1	11.5
24	26	2	2	23
26	34	8	8	41
33	35	2	2	23
23	27	4	4	35.5
25	24	-1	1	11.5
20	19	-1	1	11.5
25	27	2	2	23
17	20	3	3	30.5
24	26	2	2	23
27	35	8	8	41
26	27	1	1	11.5
34	35	1	1	11.5
26	24	-2	2	23
19	18	-1	1	11.5
20	19	-1	1	11.5
27	28	1	1	11.5
22	26	4	4	35.5
28	27	-1	1	11.5
21	24	3	3	30.5
26	29	3	3	30.5
28	36	8	8	41
25	24	-1	1	11.5
34	33	-1	1	11.5
35	37	2	2	23
22	25	3	3	30.5
28	26	-2	2	23
21	21	0	0	2.5
26	26	0	0	2.5
20	18	-2	2	23
24	28	4	4	35.5
33	34	1	1	11.5
30	35	5	5	38.5
36	35	-1	1	11.5
20	19	-1	1	11.5
37	33	-4	4	35.5
Сумма	—	—	—	903



Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=903$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+42)42}{2} = 903$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны, между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 11.5 + 11.5 + 23 + 11.5 + 11.5 + 11.5 + 11.5 + 11.5 + 23 + 23 + 11.5 + 11.5 + 35.5 = 208$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для  $n=42$ :

$$T_{кр} = 266 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 319 (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

Таким образом, мы можем утверждать, что наличие положительной динамики между первичным и вторичным обследованием по методике В.И. Моросановой математически подтверждается.

Аналогичным образом T-критерий Уилкоксона вычисляется для каждой из оставшихся трех методик.

Для методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана аналогичным образом вычисляем разность индивидуальных значений (таблица 10).

Таблица 10 – Разность индивидуальных значений по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
10	10	0	0
11	14	3	3
10	12	2	2
14	16	2	2
13	13	0	0
16	16	0	0
9	10	1	1
13	15	2	2
14	14	0	0
15	15	0	0
10	12	2	2
11	11	0	0
12	12	0	0
16	16	0	0
8	9	1	1
13	13	0	0
10	13	3	3
14	14	0	0
13	15	2	2
10	11	1	1
9	9	0	0
10	11	1	1
14	14	0	0
11	12	1	1
15	16	1	1
11	14	3	3
12	12	0	0
14	14	0	0
13	13	0	0
16	17	1	1
15	14	-1	1
10	12	2	2
16	16	0	0
10	13	3	3
14	14	0	0
9	10	1	1
13	13	0	0
17	17	0	0
15	16	1	1
18	18	0	0

Продолжение таблицы 10

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
10	10	0	0
17	18	1	1

Также производим переформирование рангов (таблица 11).

Таблица 11 – Результаты переформированной ранговой корреляции по методике А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	11
2	0	11
3	0	11
4	0	11
5	0	11
6	0	11
7	0	11
8	0	11
9	0	11
10	0	11
11	0	11
12	0	11
13	0	11
14	0	11
15	0	11
16	0	11
17	0	11
18	0	11
19	0	11
20	0	11
21	0	11
22	1	27
23	1	27
24	1	27
25	1	27
26	1	27
27	1	27
28	1	27
29	1	27
30	1	27
31	1	27
32	1	27
33	2	35.5
34	2	35.5

Продолжение таблицы 11

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
35	2	35.5
36	2	35.5
37	2	35.5
38	2	35.5
39	3	40.5
40	3	40.5
41	3	40.5
42	3	40.5

Формулируем две гипотезы. Гипотеза  $H_0$ : показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента. Гипотеза  $H_1$ : показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

Выстраиваем таблицу разностей показателей (таблица 12).

Таблица 12 – Разность показателей первичной и вторичной диагностики с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
10	10	0	0	11
11	14	3	3	40.5
10	12	2	2	35.5
14	16	2	2	35.5
13	13	0	0	11
16	16	0	0	11
9	10	1	1	27
13	15	2	2	35.5
14	14	0	0	11
15	15	0	0	11
10	12	2	2	35.5
11	11	0	0	11
12	12	0	0	11
16	16	0	0	11
8	9	1	1	27
13	13	0	0	11
10	13	3	3	40.5
14	14	0	0	11
13	15	2	2	35.5
10	11	1	1	27

Продолжение таблицы 12

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
9	9	0	0	11
10	11	1	1	27
14	14	0	0	11
11	12	1	1	27
15	16	1	1	27
11	14	3	3	40.5
12	12	0	0	11
14	14	0	0	11
13	13	0	0	11
16	17	1	1	27
15	14	-1	1	27
10	12	2	2	35.5
16	16	0	0	11
10	13	3	3	40.5
14	14	0	0	11
9	10	1	1	27
13	13	0	0	11
17	17	0	0	11
15	16	1	1	27
18	18	0	0	11
10	10	0	0	11
17	18	1	1	27
Сумма	–	–	–	903

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=903$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+42)42}{2} = 903$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 27 = 27$$

По таблице Приложения находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для  $n=42$ :

$$T_{кр} = 266 (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр}=319 (p\leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.

В данном же случае эмпирическое значение  $T$  попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели уровня саморегуляции после психокоррекционной работы превышают значения показателей первичной диагностики.

Вычисляем разность индивидуальных значений для методики Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала тревоги» (таблица 13), а также выполняем переформирование рангов (таблица 14).

Таблица 13 – Разность индивидуальных значений по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала тревоги»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
38	39	1	1
37	33	-4	4
68	53	-15	15
39	34	-5	5
36	36	0	0
37	25	-12	12
57	37	-20	20
40	41	1	1
35	28	-7	7
38	38	0	0
41	41	0	0
40	37	-3	3
56	43	-13	13
40	33	-7	7
64	42	-22	22
70	69	-1	1
37	27	-10	10
28	26	-2	2
40	44	4	4
39	34	-5	5
64	43	-21	21
67	38	-29	29
37	40	3	3

Продолжение таблицы 13

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
64	52	-12	12
40	38	-2	2
64	36	-28	28
30	26	-4	4
38	35	-3	3
42	40	-2	2
36	38	2	2
36	31	-5	5
58	41	-17	17
32	28	-4	4
62	58	-4	4
38	36	-2	2
46	35	-11	11
34	33	-1	1
36	32	-4	4
42	42	0	0
40	41	1	1
50	37	-13	13
38	34	-4	4

Таблица 14 – Результаты переформированной ранговой корреляции по методике Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина «Шкала тревоги»

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	2.5
2	0	2.5
3	0	2.5
4	0	2.5
5	1	7
6	1	7
7	1	7
8	1	7
9	1	7
10	2	12
11	2	12
12	2	12
13	2	12
14	2	12
15	3	16
16	3	16
17	3	16
18	4	21
19	4	21
20	4	21
21	4	21

Продолжение таблицы 14

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
22	4	21
23	4	21
24	4	21
25	5	26
26	5	26
27	5	26
28	7	28.5
29	7	28.5
30	10	30
31	11	31
32	12	32.5
33	12	32.5
34	13	34.5
35	13	34.5
36	15	36
37	17	37
38	20	38
39	21	39
40	22	40
41	28	41
42	29	42

Формулируем две гипотезы. В случае с методиками по выявлению уровня тревожности, они показывают обратную связь. Гипотеза  $H_0$ : показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента. Гипотеза  $H_1$ : показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Выстраиваем таблицу разностей показателей (таблица 15).

Таблица 15 – Разность показателей первичной и вторичной диагностики с применением методики «Шкала тревоги» Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
38	39	1	1	7
37	33	-4	4	21
68	53	-15	15	36
39	34	-5	5	26
36	36	0	0	2.5
37	25	-12	12	32.5
57	37	-20	20	38



Продолжение таблицы 15

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
40	41	1	1	7
35	28	-7	7	28.5
38	38	0	0	2.5
41	41	0	0	2.5
40	37	-3	3	16
56	43	-13	13	34.5
40	33	-7	7	28.5
64	42	-22	22	40
70	69	-1	1	7
37	27	-10	10	30
28	26	-2	2	12
40	44	4	4	21
39	34	-5	5	26
64	43	-21	21	39
67	38	-29	29	42
37	40	3	3	16
64	52	-12	12	32.5
40	38	-2	2	12
64	36	-28	28	41
30	26	-4	4	21
38	35	-3	3	16
42	40	-2	2	12
36	38	2	2	12
36	31	-5	5	26
58	41	-17	17	37
32	28	-4	4	21
62	58	-4	4	21
38	36	-2	2	12
46	35	-11	11	31
34	33	-1	1	7
36	32	-4	4	21
42	42	0	0	2.5
40	41	1	1	7
50	37	-13	13	34.5
38	34	-4	4	21
Сумма	–	–	–	903

Сумма по столбцу рангов равна  $\sum=903$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+42)42}{2} = 903$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны, между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 7 + 2.5 + 7 + 2.5 + 2.5 + 21 + 16 + 12 + 2.5 + 7 = 80$$

Теперь находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для  $n=42$ :

$$T_{кр} = 266 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 319 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю. В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели уровня тревожности после психокоррекционной работы меньше показателей первичной диагностики, количество испытуемых с высоким уровнем тревожности уменьшилось.

Теперь вычисляем T-критерий Уилкоксона для методики «Интегративный тест тревожности». Сначала определяем разность индивидуальных значений (таблица 16), а также выполняем переформирование рангов (таблица 17).

Таблица 16 – Разность индивидуальных значений по методике «Интегративный тест тревожности»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до} - t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
7	8	1	1
5	5	0	0
5	4	-1	1
5	4	-1	1
7	5	-2	2
6	5	-1	1

Продолжение таблицы 16

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности
7	7	0	0
5	4	-1	1
5	4	-1	1
5	4	-1	1
7	5	-2	2
7	7	0	0
7	6	-1	1
5	4	-1	1
7	7	0	0
7	5	-2	2
7	7	0	0
3	3	0	0
4	3	-1	1
7	7	0	0
7	5	-2	2
7	4	-3	3
4	3	-1	1
7	5	-2	2
5	4	-1	1
7	8	1	1
3	3	0	0
4	3	-1	1
5	5	0	0
3	3	0	0
4	4	0	0
7	5	-2	2
6	4	-2	2
7	5	-2	2
4	5	1	1
7	7	0	0
4	4	0	0
4	3	-1	1
5	4	-1	1
5	5	0	0
7	5	-2	2
5	4	-1	1

Таблица 17 – Результаты переформированной ранговой корреляции по методике «Интегративный тест тревожности»

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	7.5
2	0	7.5
3	0	7.5
4	0	7.5
5	0	7.5

Продолжение таблицы 17

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
6	0	7.5
7	0	7.5
8	0	7.5
9	0	7.5
10	0	7.5
11	0	7.5
12	0	7.5
13	0	7.5
14	0	7.5
15	1	23.5
16	1	23.5
17	1	23.5
18	1	23.5
19	1	23.5
20	1	23.5
21	1	23.5
22	1	23.5
23	1	23.5
24	1	23.5
25	1	23.5
26	1	23.5
27	1	23.5
28	1	23.5
29	1	23.5
30	1	23.5
31	1	23.5
32	1	23.5
33	2	37
34	2	37
35	2	37
36	2	37
37	2	37
38	2	37
39	2	37
40	2	37
41	2	37
42	3	42

Снова формулируем две гипотезы. Гипотеза  $H_0$ : показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента. Гипотеза  $H_1$ : показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

Выстраиваем таблицу разностей показателей (таблица 18).

Таблица 18 – Разность показателей первичной и вторичной диагностики с применением методики «Интегративный тест тревожности»

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ( $t_{до}-t_{после}$ )	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
7	8	1	1	23.5
5	5	0	0	7.5
5	4	-1	1	23.5
5	4	-1	1	23.5
7	5	-2	2	37
6	5	-1	1	23.5
7	7	0	0	7.5
5	4	-1	1	23.5
5	4	-1	1	23.5
5	4	-1	1	23.5
7	5	-2	2	37
7	7	0	0	7.5
7	6	-1	1	23.5
5	4	-1	1	23.5
7	7	0	0	7.5
7	5	-2	2	37
7	7	0	0	7.5
3	3	0	0	7.5
4	3	-1	1	23.5
7	7	0	0	7.5
7	5	-2	2	37
7	4	-3	3	42
4	3	-1	1	23.5
7	5	-2	2	37
5	4	-1	1	23.5
7	8	1	1	23.5
3	3	0	0	7.5
4	3	-1	1	23.5
5	5	0	0	7.5
3	3	0	0	7.5
4	4	0	0	7.5
7	5	-2	2	37
6	4	-2	2	37
7	5	-2	2	37
4	5	1	1	23.5
7	7	0	0	7.5
4	4	0	0	7.5
4	3	-1	1	23.5
5	4	-1	1	23.5
5	5	0	0	7.5
7	5	-2	2	37
5	4	-1	1	23.5
Сумма	–	–	–	903

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=903$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+42)42}{2} = 903$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны, между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Сумма рангов этих нетипичных направлений составляет эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 23.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 23.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 + 23.5 + 7.5 + 7.5 + 7.5 = 175.5$$

Находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=42:

$$T_{кр} = 266 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 319 \quad (p \leq 0.05)$$

Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае отрицательных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю. В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ .

Соответственно, гипотеза  $H_0$  принимается. Показатели уровня тревожности после психокоррекционного воздействия не превышают значения аналогичных показателей при первичной диагностике.

Таким образом, T-критерий Уилкоксона подтвердил положительную динамику результатов для каждой из используемых методик. Количество испытуемых с высоким уровнем саморегуляции возросло, с низким – сократилось. Аналогичная ситуация с уровнем личностной тревожности – уменьшилось количество подростков с высокой тревожностью, увеличилось число респондентов с низким уровнем личностной тревожности. Следовательно, эффективность разработанной программы по развитию саморегуляции подростков математически подтверждена.

## Выводы по второй главе

Как показало исследование, развитие навыков саморегуляции способствует снижению уровня личностной тревожности. Благодаря корреляционному анализу удалось установить, что личностная тревожность связана с саморегуляцией – чем более развиты навыки саморегуляции у человека, тем ниже уровень его тревожности, и наоборот.

Вторичная диагностика, проведенная после реализации программы показала, что у подростков, прошедших курс развития навыков саморегуляции, снизился общий уровень личностной тревожности. Это позволяет сделать вывод о том, что разработанная в ходе исследования программа по развитию саморегуляции у подростков старшего школьного возраста способствует формированию у них навыков саморегуляции. Полученные результаты проведенного исследования показательны свидетельствуют, о положительной динамике в развитии саморегуляции в старшем подростковом возрасте.

## Заключение

Период старшего школьного возраста благоприятное время для развития саморегуляции. Старшеклассники испытывают множество трудностей в подготовке к выпускным экзаменам, с выбором дальнейшего жизненного пути и профессии, в общении со сверстниками и значимыми взрослыми, в этой связи овладение приемами и методами саморегуляции благоприятно скажется на умении продуктивно справляться со стрессовыми ситуациями. Существующие методики диагностики личностной саморегуляции могут значительно упростить процесс самопознания и самосовершенствования подростка, стоящего на пороге взрослой жизни.

Современные подходы к изучению саморегуляции разнообразны. Ряд исследований связывает саморегуляцию с личными качествами человека, другие со способами борьбы со стрессом, со способностью приспосабливаться к окружающей среде, с волевым овладением личностью своим поведением, с произвольной активностью. Человек в разном возрасте способен развить саморегуляцию, контролировать свое поведение, применяя знания о самом явлении саморегуляции и о способах, методах и приемах саморегуляции. Изучение литературы по проблеме саморегуляции подростков позволило прийти к выводу, что особенности связанные с этим возрастом не мешают, а даже способствуют развитию саморегуляции.

Таким образом, развитие саморегуляции представляет собой важный компонент социализации ребенка, является гарантом нормального развития психической здоровой личности, владеющей приемами саморегуляции. И, что немало важно, саморегуляция предупреждает проявление отклоняющегося и преступного поведения подростков. Саморегуляция является одним из главных ресурсов индивидуальности.

В рамках преддипломной практики было проведено исследование уровня сформированности навыков саморегуляции среди подростков старшего школьного возраста – учащихся 9-11 классов в количестве 42



человека. Помимо этого проведенное исследование показало, что ряд подростков имеют повышенный уровень личностной тревожности, а благодаря корреляционному анализу по методу Спирмена удалось установить тесную отрицательную связь между уровнем саморегуляции и личностной тревожностью – при высоком уровне саморегуляции у подростка, как правило, прослеживается низкий уровень тревожности, а высокая личностная тревожность обращает внимание на недостаточно сформированные навыки саморегуляции у подростков. Стоит отметить, что одной из целей была разработка коррекционной программы по развитию саморегуляции подростков, которая должна помочь учащимся старших классов более эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, лучше планировать свою деятельность, и, как результат, снизить уровень личностной тревожности подростков, повысив при этом уровень саморегуляции их поведения. Данная программа была апробирована на базе общеобразовательного учреждения нашего города, после чего среди испытуемых была проведена вторичная диагностика, направленная на выяснение эффективности разработанной ранее программы. По результатам вторичного обследования, с применением метода вычисления Т-критерия Уилкинсона, методики, направленные на определение уровня развития волевой саморегуляции, показали положительную динамику результатов – увеличилось количество подростков с высоким уровнем саморегуляции. В то же время методики, направленные на определение уровня личностной тревожности показали снижение количества испытуемых с высоким уровнем данного показателя. Следовательно, эффективность разработанной программы по развитию саморегуляции подростков была практически и теоретически подтверждена.

## Список используемой литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М. : Издательский центр «Академия», 2011. 315 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М. : Наука, 2013. 183 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М., 2005. 256 с.
4. Абульханова К. А., С. Л. Рубинштейн. Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М. : Академический проект, 2010. 213 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 2016. 299 с.
6. Агеев А. Н. Духовно-нравственное воспитание как основа саморегуляции зрелой личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. С. 47-51.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016. 288 с.
8. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М. : Наука, 1980. 196 с.
9. Бабаева Н. А. Структура и механизмы психологической саморегуляции личности. М. : МААН, МОСУ, 2014. 63 с.
10. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
11. Бернар К. Лекции по экспериментальной патологии. М. : Л., 1937. 512 с.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание; пер. с англ. М. : Прогресс, 1986. 424 с.

13. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений / под ред. В. П. Зинченко. М., 1997. 608 с.
14. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Международная педагогическая академия, 2015. 212 с.
15. Бызова В. М., Ловягина А. Е., Перикова Е. И. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 2. С. 25-42.
16. Вардомацкий А. П. Моральная регуляция поведения личности / под ред. В. М. Конона. 2007. 126 с.
17. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 3. Липецк, 2011. 142 с.
18. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 Т., Т. 5. Москва, 2013. 517 с.
19. Габдреева Г. Ш. Методы регуляции психического состояния // Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров: под ред. проф. А. О. Прохорова. М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. С. 516-530.
20. Гребенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : дис... канд. психол. наук. М., 1995. 18 с.
21. Гримак Л. П., Звонков В. Ш., Сарынников А. И. Психологическая саморегуляция в деятельности человека-оператора // Вопросы кибернетики. Психологическое состояние и эффективность деятельности. М., 1983. С 150-167.
22. Дикая Л. Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М. : Изд-во Института психологии РАН, 2003. 318 с.
23. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М. : ФЛИНТА, 2019. 336 с.
24. Ермохина Н. Г. Саморегуляция поведения подростков. Педагогическое исследование: монография. Челябинск, 2004. С. 26-34.

25. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Развитие произвольных движений. Т. 2. М. : Педагогика, 1986. 296 с.
26. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М. : Издательство Московского университета, 1986. 287 с.
27. Зиневич О. В. Значение разработки понятия «рефлексия» для исследования самосознания личности // Психологическая служба в высшей школе. Новосибирск, НГУ, 1981. С. 11-20.
28. Зобков А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный период от старшего школьного к студенческому возрасту // Развитие и современное состояние психологических исследований в системе модернизации образования. Иваново, 2013. 172 с.
29. Зобков А. В. Саморегуляция объективных проявлений отношения старшеклассников к учебной деятельности // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. Казань : КСЮИ, 2014. С. 95-97.
30. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; С.-Петерб.. акмеолог. акад. ; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
31. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М. : Издательство МГУ, 2011. 142 с.
32. Иванов А. М. Духовно-ориентированная психотерапия. Краснодар : «Издательское решение», 2018, 80 с.
33. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
34. Калашникова Ю. О. Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов // Молодой ученый. 2010. № 9 (20). С. 251-254.
35. Ключева Т. Н., Генсецкая Ю. В. Динамика взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2017. № 1 (21). С. 22-41.

36. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128-135.
37. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности: монография. 2-е изд. М. : Ленанд, 2011. 320 с.
38. Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Организационно-процессуальный подход к анализу психической регуляции поведения и деятельности // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4. С. 245-249.
39. Купцова С. А. Психическая саморегуляция как компонент культуры здоровья // Психологические науки. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 221-231.
40. Левшунова Ж. А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 257-264.
41. Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции. СПб. : Скифия-принт, 2020. 144 с.
42. Ломов Б. Ф. Психология регуляции деятельности. М. : ИП РАН, 2006. 624 с.
43. Ломтева Т. Н., Киргинцева Н. С. Саморегуляционные процессы личности и организация саморегулируемого обучения // Наука. Инновации. Технология. 2005. С. 83-90.
44. Марина И. Е. Методы саморегуляции и психологической разгрузки. Красноярск : СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2020. 90 с.
45. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М. : Педагогика, 2011. 152 с.
46. Миславский Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. 1988. №3. С. 56-64.
47. Мищенко Е. Е. Способы саморегуляции в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-6.

48. Моросанова В. И., Цыганов И. Ю., Ванин А. В., Филиппова Е. В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 5.
49. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когито-Центр, 2015. 304 с.
50. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М. : ИНФОРМИЗДАТ, 2008. 215 с.
51. Моросанова В. И., Плахотников И. В., Аронова А. А. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека ; под ред. В. И. Моросановой. М. : Психологический ин-т РАО, 2006. 320 с.
52. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М., СПб. : Нестор-История, 2017. 380 с.
53. Моросанова В. И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени ; под ред. Ю.П. Зинченко, В. И. Моросановой. М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. 650 с.
54. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал, 2008. Т. 29. № 1. С. 14-22.
55. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. 2-е изд. М. : Институт психологии РАН, 2019. 214 с.
56. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Наука, 2012. 519 с.
57. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство по использованию. М. : Когито-Центр, 2014. 44 с.
58. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 215 с.
59. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. 124 с.

60. Отт Т. О. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности студентов, обучающихся в ВУЗе. Монография. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2016. 127 с.
61. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 3, книга 2. Изд. 2-е. М. : Л., 1951, С. 180-193.
62. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. 2-е изд. Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 351 с.
63. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 2013. 544 с.
64. Психология саморегуляции: практикум: / сост. Т. Г. Волкова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. 80 с.
65. Психология самосознания: хрестоматия / ред. – сост. Д. Я. Райгородский. Самара : Барах-М., 2007. 672 с.
66. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
67. Савенышева С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология, 2019, № 1. Том 7. С. 45-51.
68. Соловьева Е. В. Современные исследования проблемы саморегуляции личности человека // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 97-102.
69. Степанский В. И. Психическая саморегуляция деятельности (информационный аспект): автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1991. 19 с.
70. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 286 с.
71. Толбатова Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. Вып. 4 (24). С. 99-108.
72. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. 451 с.

73. Уманская Е. Г., Шерстнева К. В. Особенности саморегуляции подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2021. Т. 3, №3. С. 112-120.

74. Утина Л. А. Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ // Молодой ученый. 2020. № 33 (323). С. 80-81.

75. Bronson, M. B. Self-regulation in early childhood: nature and nurture. N. Y. : The Guilford, 2000.

76. Gross J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2. 2017. P. 271-299.

77. Hoffman, M. L. Varieties of empathy-based guilt // Guilt and children / ed. by J. Bybee. N. Y. : Academic Press. 1998.

78. Kopp, C. B. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view // Developmental psychology. 1989. P. 343–354.

79. Leah M. Kuypers. The Zones of Regulation: A Curriculum Designed to Foster Self-regulation and Emotional Control. Think Social Publishing, Incorporated, 2011. 185 p.

80. Williams K. J., Donovan J. J., Dodge T. L. Self-regulation of performance: goal establishment and goal revision processes in athletes // Human Performance. 2000. No. 13 (2). P. 159-180.

81. Zimmerman, B. J., Schunk D. H. Selfregulated learning and academic achievement: theory, research, and practice. New Jersey, 1989. 189 p.