

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ  
РЕСПУБЛИКИ  
КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. И. АРАБАЕВА  
БИШКЕКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. К. КАРАСАЕВА**

**На правах рукописи УДК37.013.77(575.2) (043.3)**

**АБДЫКАИМОВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА**

**САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

**19.00.07 – Педагогическая психология Диссертация на соискание  
ученой степени кандидата психологических наук**

**Научный руководитель: кандидат психологических наук,  
доцент Конурбаев Тууганбай Абдырахманович**

**БИШКЕК 2023**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Понятие о саморегуляции в психологии.....	11
1.2 Общая характеристика старшего подросткового возраста .....	58
1.2.1. Специфика учебной деятельности у старших подростков.....	
1.3. Проблема особенностей саморегуляции у старших подростков с разным уровнем успеваемости учебной деятельности.....	
Выводы по первой главе.....	62
<b>ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....</b>	<b>64</b>
2.1. Методологические принципы и подходы к исследованию.....	64
2.2. Описание методов и методик исследования .....	65
2.3. Методы статистической обработки полученных данных.....	67
Выводы по второй главе.....	67
<b>ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ .....</b>	<b>68</b>
3.1. Программа исследования .....	68
3.2. Результаты пилотажного исследования.....	71
3.3. Результаты изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению .....	80
3.4. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их мотивацией учения и эмоциональным отношением к учению .....	81
3.5. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их атрибутивным стилем успеха и неудач .....	82
3.6. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с самооценкой личности.....	83
3.7. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их самоотношением .....	85

3.8. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их ситуационной и личностной тревожностью.....	86
3.9. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с адаптивностью их личности.....	88
3.10. Выводы по проведенному экспериментальному исследованию .....	89
<b>Заключение.....</b>	<b>132</b>
<b>Выводы.....</b>	<b>136</b>
<b>Практические рекомендации .....</b>	<b>139</b>
<b>Программа социально- психологического тренинга.....</b>	<b>140</b>
<b>Список использованной литературы.....</b>	<b>149</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>157</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Современное социальное общество предъявляет к старшеклассникам ряд требований: окончание школы; профессиональное самоопределение; личностное самоопределение. В данной ситуации проблема успеваемости школьников, сказывающаяся на дальнейшей учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов, встает особенно остро. Изучение личностных особенностей старшеклассников, оказывающих влияние на эффективность учебной деятельности, дает возможность проанализировать факторы успешности учебного процесса.

Изучение саморегуляции учебной деятельности старшеклассников представляется актуальным и в связи с тенденцией к снижению уровня знаний абитуриентов высших учебных заведений. В данной ситуации вопросы способности школьников к самообразованию, саморегуляции своей учебной деятельности в целях повышения успешности обучения встают достаточно остро. Кроме того, рассмотрение данной проблемы позволит выявить мишени для последующей разработки социально-психологического тренинга, направленного на развитие саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников.

Проблема саморегуляции учебной деятельности не является в психологии новой. В российских исследованиях идея саморегуляции берет начало в трудах (И.М. Сеченова, В.М. Бехтеревым), в которых обсуждается вопрос о регуляторном характере психических явлений и процессов. механизмом, регулирующим психические процессы, провозглашается воля. В трудах (Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник) саморегуляции придается произвольный и сознательный характер. (В.А. Иванников) признает роль волевой регуляции в способности к приданию смысла деятельности при недостатке ее мотивации.

Исследованием саморегуляции поведения занимались такие ученые как (О.А. Конопкин, А.О. Прохоров, Л.Г. Дикая), особенности саморегуляции в профессиональной и учебных сферах деятельности освещаются в трудах (В.И. Моросановой, И.Ю., Цыганова, Е.В. Филипповой и др). Несмотря на большое количество исследований саморегуляции поведения некоторые аспекты роли саморегуляции в жизнедеятельности человека остаются недостаточно раскрытыми. В частности, недостаточно разработанной областью исследований остается взаимовлияние личностных особенностей школьников старших классов и осознанности саморегуляции учебной деятельности.

Исследования саморегуляции зарубежных авторов происходят в русле исследований воли, мотивации, сознательного отражения психики. (Ч. Шеррингтон, К. С. Карвер, М. Ф. Шайер, М. М. Купер, Дж. Гросс) признают самостоятельность процесса саморегуляции, функционирующего независимо от воли посредством работы нервных центров, связанных с сознательным отражением).

В отечественной психологии проблема смысла, понимания исследовалась с философских позиций А.А. Брудным и его учениками Дж. Бокошевым, В.К. Нишановым, В.М. Соковниным и др. Проблема личностного смысла и его связи с ценностными ориентациями нашла отражения в исследованиях Ч.А. Шакеевой, в психолого-педагогическом аспекте – в работах В.П. Ивановой, Н.А. Багдасаровой, жизненные ценности и смысложизненные ориентации личности в контексте жизнестойкости и саморегуляции рассмотрены З.А. Ахметовой и Н.О. Леоненко, в профессиональном копинг-поведенческом развитии - в исследованиях А.А. Чазовой, в социальных проблемах участников образовательного процесса и реформировании среднего и высшего образования - в работах К.Д. Добаева, жизненные цели в структуре жизненных стратегий – в исследовании А.А. Белецкой, в этнопедагогике – в исследованиях Г.Т.

Ботокановой, в этнопсихологических личностных особенностях рассмотрены Т.А. Конурбаевым.

**Объект:** учебная деятельность старших подростков.

**Предмет:** саморегуляция как фактор успешности учебной деятельности.

**Цель:** изучение саморегуляции как фактора успешности учебной деятельности старших подростков. Выявление влияния и взаимосвязи личностных параметров с уровнем саморегуляции.

**Задачи исследования:**

1. Разграничить основные понятия исследования «самооценивание», «самостоятельность», «осознанность», дать определение феномена «саморегуляции» как психологического явления.
2. Проанализировать основные теоретические подходы к исследованию психологического содержания и структурных компонентов психической саморегуляции и этапов их развития.
3. Провести экспериментальное исследование личностных особенностей учащихся для выявления факторов успешности учебной деятельности на основе саморегуляции.
4. Определить основные направления психопрофилактики и психокоррекции по активизации и формированию саморегуляции учебной деятельности подростков.
5. Разработать и апробировать тренинговую программу по повышению саморегуляции у старших уровня саморегуляции в учебной деятельности.
6. Сформулировать практические рекомендации для педагогов школ по формированию у старших подростков саморегуляции в учебной деятельности.

**Общая гипотеза исследования:** саморегуляция и успешность учебной деятельности носят взаимосвязанный детерминирующий характер:

саморегуляция, с одной стороны, предстает системнообразующим фактором личностной основы учащегося, с другой – обусловлен взаимодействием с окружающим миром, где формируется в сознании личности учащегося и его деятельности, в частности учебной.

**Частные гипотезы:**

1. Саморегуляция представляет собой сложноорганизованный, многокомпонентный психологический феномен, выступающий как интегральная смысловая ориентация в структуре личности.
2. Ядро личности составляет совокупность регулирующих факторов и связей между ними, а источниками являются ее потребности, мотивы, устремления.
3. Личностные особенности обуславливают становление и развитие саморегуляции и вместе с социальными обстоятельствами порождают определенный путь их развития и тип их структуры.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили положения исследований в русле изучения воли, мотивации, сознательного отражения психики, процесса саморегуляции посредством работы нервных центров (Ч. С. Шеррингтон, Эдриан Э.Д), концепция о регуляторном характере психических явлений и процессов (И.М. Сеченова, М. В. Бехтерева), теория развития произвольных и сознательных функций Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник), неклассический подход, принцип единства деятельности и сознания, развития, модель информационной системы саморегуляции (О.А. Конопкин, В. И. Моросанова) а также общепсихологические теории образования смысла, смыслообразования (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, А.А. Брудный, В. Франкл).

**Методы и методики исследования:** метод теоретического анализа основывается на комплексном подходе, содержащем синтез

взаимодополняющих философских, психологическо-педагогических теорий по проблеме, в экспериментальной работе использовались тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (автор – В.И. Моросанова), методики ЭОС и СамОС (автор – А. К. Осницкий), методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (автор – А.М. Прихожан), тест-опросник «Атрибутивный стиль успехов и неудач» (автор – Стоун), тест-опросник «Самооценка личности» (автор – О.И. Мотков), тест-опросник диагностики самоотношения (авторы – В.В. Столин и С.Р. Пантелеев), тест-опросник диагностики личностной и ситуационной тревожности (авторы - Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (автор – А.Г. Маклаков).

**Экспериментальную базу исследования** составили учащиеся Физико-математической школы лицея №61; школы лицея №37, с углубленным изучением английского языка г. Бишкек, в количестве 292 человека – учащихся 9-11 классов – старших подростков в возрасте от 14 до 17 лет, из них 157 мальчиков и 135 девочек.

**Надежность полученных результатов** подтверждена обширным анализом исходных научных концепций, адекватностью применяемых методов задачам исследования и репрезентативностью экспериментальной выборки (292 человека); корректным применением современных методов математической статистики (SPSS 17.0), содержательным анализом, выявленных фактов и зависимостей.

**Научная новизна и значимость исследования:** Обобщены и углублены существующие теоретические подходы в понимании саморегуляции в контексте учебной деятельности; уточнено понятие «осознанная саморегуляция»; определены базовые особенности личности, необходимые для развития осознанной саморегуляции; показан характер развития мотивации учебной

деятельности старших. Определены возможные мишени профилактики и психокоррекции низкого уровня саморегуляции и учебной деятельности, определены направления в разработке методов коррекции, психологической поддержки при формировании базовых личностных качеств и осознанных мотивов старших подростков.

**Практическая значимость:** Разработаны методические рекомендации по коррекции базовых личностных качеств и жизненных ценностей студентов, психологической помощи при формировании отдаленных жизненных целей. Результаты апробированного комплекса психодиагностических методик могут быть использованы для диагностики личностных качеств студентов как основы для формирования мотивации и как дальнейшего изучения личностно-профессиональных смыслов и регуляции учебной деятельности. Педагоги вузов и других общеобразовательных учреждений могут использовать личностно-смысловую направленность учебной деятельности в процессе применения инновационных методов активного обучения.

Данные исследования могут быть включены в учебные курсы «Психология личности», «Педагогическая психология», «Психология понимания», «Психология развития».

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Саморегуляция выступает как многоуровневое динамическое образование с присущими ему мотивационными тенденциями, ценностными ориентациями, смысловыми установками, личностными особенностями, которые внутренне организуют содержание сознания, неся регулятивную функцию и определяя последовательность линии поведения, интегрирующее способность человека к системному осмыслению учебной деятельности, самопознанию и саморазвитию в целом.

2. Мотивация учебной деятельности находится в зависимости от познавательной активности, где саморегуляция является регулятивной функцией, но представление учащихся о саморегуляции носит не четкий, осмысленный характер.

3. Уровень развития осознанности саморегуляции оказывает влияние на успешность учебной деятельности старшеклассников. Подростки с высоким уровнем учебной успеваемости обладают более высоким уровнем саморегуляции по сравнению с подростками, имеющими низкий уровень учебной успеваемости.

4. Подростки с высоким уровнем учебной успеваемости обладают более высоким уровнем самостоятельности, мотивации учения и эмоционального отношения к учению по сравнению с подростками, имеющими низкий уровень учебной успеваемости. Для подростков с высокой учебной успеваемостью по сравнению с подростками, имеющими низкую учебную успеваемость, более характерен оптимистический атрибутивный стиль.

**Личный вклад соискателя состоит:** в анализе научных исследований по изучаемой проблеме, по результатам которого сформированы гипотезы; в проведении эмпирического исследования; формулировке научных положений, подготовке публикаций, докладов, статей.

**Апробация работы.** Данные, полученные в исследовании обсуждались на конференциях «Ценностно смысловое самоопределение личности в системе жизненных отношений»: Международный круглый стол, Белгород, 2019; «Образование в XXI ВЕКЕ»: III Международная конференция, Москва, 2020; «Становление человека в онтогенезе»: Международная конференция, Бишкек, 2020; «Наука и практика глобально меняющегося мира в условиях многозадачности, проектного подхода, рисков неопределенности и

ограниченности ресурсов»: Международная научно-практическая конференция, Санкт-Петербург, 2020; «Development of Education, Science and Business: Results 2020»: Международная научно-практическая интернет-конференция, Украина, г. Днепр, 2020; Наука и Социум: XII Международная научно-практическая конференция «Инновации в Медицине, Психологии, Педагогике», Россия, Новосибирск- Турция, Кемер, 2021; «Лучшие в Образовании – 2021: Общенациональное Движение «Бобек» Конгресс Ученых Казахстана, Казахстан, г. Нур-Султан; а также в 11 научных статьях.

**Структура диссертации:** содержит введение, три главы, выводы, практические рекомендации, список литературы, включающий 185 источников, 32 из которых на иностранном (англ.) языке. Материал исследований изложен на 157 страницах, содержит 10 рисунков и 31 таблиц.

## **ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

### **1.1 Понятие о саморегуляции в психологии.**

В настоящее время в психологической науке накоплено достаточно теоретических и практических исследований проблематики саморегуляции личности. Данное понятие трактуется довольно широко, охватывая различные области научного знания. В психологическом словаре понятие саморегуляции определяется как регуляция активности живых систем, выражающая специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта (Краткий психологический словарь, 1998).

Исследования саморегуляции зарубежных авторов происходят в русле исследований воли, мотивации, сознательного отражения психики. Ч.

Шеррингтон признает самостоятельность процесса саморегуляции, функционирующего независимо от воли посредством работы нервных центров, связанных с сознательным отражением (Леонтьев А.Н., 1981).

В российских исследованиях идея саморегуляции берет начало в трудах И.М. Сеченова, в которых обсуждается вопрос о регуляторном характере психических явлений и процессов. В.М. Бехтеревым механизмом, регулирующим психические процессы, провозглашается воля. В трудах Л.С. Выготского и Б.В. Зейгарник саморегуляции придается произвольный и сознательный характер. В.А. Иванников признает роль волевой регуляции в способности к приданию смысла деятельности при недостатке ее мотивации (Кацера А.А., 2014). Развернутую концепцию саморегуляции предлагает О.А. Конопкин (2004), понимая ее как системно-организованный процесс активности человека, включающий в себя замысел, построение, поддержание и управление своей активностью как внутренней, так и внешней, направленный на достижение поставленных человеком целей. От развитости саморегуляции зависит эффективность деятельности человека. В функциональную модель осознанной саморегуляции автор включает составляющие: принятую цель деятельности, субъективную модель значимых условий (выступает источником информации для дальнейшего программирования исполнительных действий), программу исполнительных действий, систему субъективных критериев достижения цели (критерий успешности, конкретизирующий исходную цель деятельности), контроль и оценку результатов, решение о коррекции системы саморегулирования. Все составляющие модели саморегуляции являются связанными друг с другом, недостатки в одном из них приводят к неэффективности всей системы и, следовательно, деятельности человека.

А.К. Осницкий предлагает разделять личностную и деятельностьную саморегуляцию. В рамках описания личностной саморегуляции Ю.А.

Миславский включает в модель саморегуляции личности следующие составляющие: ценности и цели, идеалы и образ «Я», а также уровень притязаний и самооценивание.

В концепции А.О. Прохорова внимание отводится изучению системно-функциональных механизмов регуляции психических состояний — иерархически организованных функциональных структур, регулирующих отдельные психические состояния. Включение механизмов регуляции обеспечивает переход от состояния к состоянию. Автор выделяет составляющие функциональной структуры регуляции:

- рефлексия переживаемого состояния;
- представление желаемого состояния (осознанный образ);
- актуализация мотивации и личностного смысла;
- психорегулирующие средства.

По мнению А.О. Прохорова, рефлексия выполняет контрольную и конструктивную функцию: осознание исходной предметной модели, организацию действий в соответствии с принятым эталоном; перестройку исходного эталона действия в случае неэффективности. Регуляция состояний осуществляется посредством применения различных средств регуляции, способов и приемов. Важным звеном процесса регуляции является образ желаемого состояния. Данные элементы составляют базовый (исходный) функциональный механизм регуляции. Более высокий уровень — целостная структура регуляции. Иерархическая система регуляции состояний обеспечивает адаптацию субъекта к изменяющимся условиям жизнедеятельности [99, с. 352].

В системно-деятельностной концепции психической саморегуляции функционального состояния, развиваемой Л.Г. Дикой, саморегуляция выступает как специфическая деятельность субъекта, выполняющая адаптивные функции и обеспечивающая эффективность деятельности в экстремальных ситуациях.

Становление системы саморегуляции проходит этапы развития от неосознаваемых автоматизмов до вторичной автоматизации. Однако, полноценной саморегуляция становится только на этапе осознанного принятия решения саморегулирования. Так, модель саморегуляции по Л.Г. Дикой имеет двухуровневую структуру: первый уровень – вегетативный, физиологический; второй уровень – осознанный, обеспечивающий поведенческую и эмоциональную активность. На первом уровне саморегуляция включена в саму деятельность. Вторым уровнем активируется при усложненных условиях деятельности, требующей включения произвольных актов, так саморегуляция становится осознанной, субъект принимает решение использовать определенные способы саморегуляции, например, волевые усилия, аутотренинг, самоубеждение, психофизические упражнения [33, с. 318].

Психологическая саморегуляция – это целенаправленное изменение работы различных психологических функций, для осуществления которого требуется формирование особых средств контроля за деятельностью.

Понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер. Саморегуляция есть системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом из ее уровней. В работах многих авторов содержится попытка вычленения собственно психологического аспекта саморегуляции. При этом выделяется уровень психической саморегуляции, который способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Другой – операционально-технический уровень саморегуляции обеспечивает сознательную организацию и коррекцию действий субъекта. Личностно-мотивационный уровень саморегуляции обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой; создает возможность быть хозяином, творцом собственной жизни. Благодаря функционированию этого уровня саморегуляции раскрываются внутренние

резервы человека, дающие ему свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации [91, с. 270].

Обращаясь к характеристике эмоциональной саморегуляции, нужно отметить, что эмоции выполняют относительно самостоятельные функции в системе саморегуляции и подчиняются закономерностям, которые определяют направление и взаимное влияние компонентов в целостной структуре эмоциональной саморегуляции деятельности. Они участвуют в поиске закономерностей возможного ряда предметных ситуаций, в расчленении и интеграции стрессовых условий деятельности. Эмоции осуществляют упреждающее планирование, образование оперативности напряженного действия, свертывание рационального уровня регулирования и др. Сам процесс эмоциональной саморегуляции обуславливается эмоциональным опытом. В нем свернуты интегративные успехи-неуспехи осуществленных ранее попыток. Эмоциональный опыт имеет определенное содержание, зависящее от уровня профессиональной подготовленности человека [74, с. 29-36].

Также следует заметить, что в целом эмоции как психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненных явлений и ситуаций являются содержанием эмоциональной устойчивости личности. Интеллектуальная деятельность совершается с помощью мышления, памяти, восприятия и др. познавательных процессов, которые являются высшими психическими функциями личности, выступая основой ее интеллектуальных способностей. Формирование данных способностей происходит опосредованно, согласно концепции Л.С. Выготского. Отсюда можно заключить, что эмоциональная устойчивость может быть использована как средство опосредованного формирования интеллектуальных способностей личности [25, с. 42].

Соотношение интеллекта и эмоциональной устойчивости личности исследователи часто описывают с помощью понятия эмоционального интеллекта. Впервые понятие эмоционального интеллекта было введено в

зарубежной психологической литературе в начале 90-х годов XX века Д. Майером и П. Саловейем. Согласно данным авторам эмоциональный интеллект - это структура, в которую включаются способности отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Данная структура включает в себя четыре компонента: восприятие и выражение эмоций, использование эмоций в мышлении, понимание эмоций и управление эмоциями. Эти компоненты выстраиваются в иерархию и последовательно осваиваются в онтогенезе [104, с. 480].

С точки зрения отечественного исследователя эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект есть способность человека понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Имеет место два вида эмоционального интеллекта, которые различаются по механизмам и формам проявления – внутри-личностный эмоциональный интеллект и межличностный эмоциональный интеллект [74, с 29-36].

И эмоциональная устойчивость, и эмоциональный интеллект играют важную роль в процессе эмоциональной саморегуляции личности.

Эмоциональная саморегуляция как свойство личности нуждается в своем формировании. Это особенно важно в связи с выполнением человеком какой-либо профессиональной деятельности, особенно в сфере социальных профессий. И в связи с этим, перед практической психологией по развитию эмоциональной саморегуляции ставятся такие следующие основные задачи:

1. Повышение эмоциональной устойчивости и соответственно эмоциональной саморегуляции должно быть связано с целенаправленным формированием процесса саморегуляции с включением человека в реальную деятельность. Целенаправленному формированию должно предшествовать усвоение знаний о целостном процессе саморегуляции напряженной деятельности, об отдельных его звеньях и связях между ними.

2. Эмоциональные механизмы, реализующие процесс саморегуляции или же его отдельные звенья, должны формироваться в результате анализа реально существующих напряженных обстоятельств, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. Человек должен научиться конкретизировать ведущую переживаемую цель в системе производных эмоциональных характеристик, проявляющихся в таком единстве, которое обеспечивало бы гибкие переходы от цели к результату и наоборот [104, с. 480].

В.И. Моросанова (2002), опираясь на модель информационной системы саморегуляции О.А. Конопкина, представляющей саморегуляцию открытой информационной системой, элементы которой взаимосвязаны друг с другом, предлагает понятие индивидуального стиля саморегуляции и проводит исследования индивидуально-типических особенностей саморегуляции. Выделяя при этом две формы индивидуального стиля: индивидуальный стиль реализации действия или активности и индивидуальный стиль саморегуляции этой активности, выступающими как индивидуальные способы существования человека, взаимосвязанные друг с другом. Стиль саморегуляции складывается на основе жизненного опыта индивида, внешних и внутренних условий его жизнедеятельности, как результат пассивного и активного опыта регуляции достижения целей.

Система саморегуляции имеет универсальную структуру для разных видов деятельности человека, в которой можно выделить основные компоненты, выполняющие различные функции и осуществляющиеся как последовательно, так и параллельно:

- планирование целей;
- моделирование значимых для достижения цели условий;
- программирование действий;
- оценивание;

- коррекция результатов.

Индивидуальный стиль саморегуляции выполняет компенсаторную функцию, заключающуюся в том, что у индивида формируется такой стиль саморегуляции, в котором более развитые и сильные стороны саморегуляции компенсируют недостаточность развития других компонентов системы. По степени выраженности и развитости, составляющих системы саморегуляции становится возможным построение профиля индивидуального стиля саморегуляции. Эффективным стилем саморегуляции признается «гармоничный» профиль, в котором составляющие системы в равной степени высокоразвиты.

К характеристикам саморегуляции можно отнести: адекватность, осознанность, гибкость, надежность и устойчивость. Интегральной характеристикой индивидуальной саморегуляции является общий уровень, или уровень развития осознанной саморегуляции. Многочисленные исследования показали, что успешность различных видов практической деятельности обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции (Моросанова В.И., 2004).

Таким образом, саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс активности человека, имеющий определенную структуру: принятая цель произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа исполнительских действий, критерии успешности деятельности, информация о достигнутых результатах, оценка соответствия результатов критериям успеха, решения о необходимости коррекций деятельности. Саморегуляция деятельности имеет свои индивидуально-типические особенности и характеристики: осознанность, гибкость, устойчивость, надежность. Резюмируя имеющиеся в литературе взгляды на сущность саморегуляции, отметим, что она представляет собой особую форму внутренней активности. Она может быть рассмотрена как особая деятельность,

мотивы и цели которой заключены в сохранении внутренней гармонии, самоидентичности, обеспечивающих успешность само-актуализации. Частные цели подобной деятельности могут быть ситуационно обусловлены, но и их содержание в контексте этой деятельности всегда составляет прижизненно сформированные осознанные человеческие ценности, правила, сложившаяся система внутренних требований. Характер этих требований отражается в содержании и структуре самооценки и уровня притязаний (в частности, в соотношении реальной и идеальной самооценки). Также можно заключить, что эмоциональная саморегуляция – это свойство личности, которое заключается в способности человека произвольно регулироваться собственными эмоциями. Данное свойство личности тесно связано с осознанностью, и направленностью личности. [77, с.5-17].

## **1.2 Общая психологическая характеристика старшего подросткового возраста.**

Подростковым возрастом принято считать период от 11-12 до 14-15 лет. Этот возраст является более сложным этапом развития ребенка, нежели чем все остальные, несмотря на то, что на любом этапе развития есть свои трудности. Данный период достаточно короткий, но подросток проходит огромный путь в собственном развитии, обретая чувство личности через внешние спады и восхождения, внутренние конфликты с другими и самим собой. Подростковый возраст протекает бурно и остро, будто все кризисы сливаются в один. Существует ряд причин, которые осложняют этот период [125, с. 544]. К таким трудностям можно отнести физиологические и психологические, а также, социально-психологические. Физиологические причины отражаются в резком скачке физического развития. Подростки становятся неуклюжими, появляются головные боли, быстрая утомляемость, процесс возбуждения начинает преобладать над процессом торможения. При этом контроль над эмоциями тоже растет. Психологические трудности проявляются в процессе становления

нравственности и приобретении новых социальных позиций. Происходит потеря детского образа жизни и открытие "я" подростка. У детей появляются тревожные сомнения о себе и собственных возможностях. Оценка возможностей и различия между желаниями и возможностями не всегда адекватны. Поведение переполнено раздражимостью, подозрительностью и озлобленностью. Мир ребенка переполнен различными теориями о себе, людях и окружающей действительности. Достаточно сильно выражается потребность самопознания и самоопределения [27, с 291-436; 98, с. 184].

Социально-психологическими трудностями можно назвать выход за пределы обыденной жизни, виду того, что мир подростка переполнен идеальными настроениями. Будущие возможности становятся самыми важными, начинает проявляться чувство взрослости и потребность казаться окружающим более взрослым. Появляется требование в обретении прав взрослых. Основными противоречиями подросткового возраста является желание ребенка быть взрослым, но при всем этом отсутствие ощущения подлинной взрослости [10, с. 364].

Перейдем к рассмотрению аффективной сферы подростка. Аффективная сфера – это совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Важным ключевым этапом процесса становления регуляции эмоций и воли ребенка является период младшего подросткового возраста. Подросток начинает переживать все более глубоко, проявлять более стойкие чувства, социум порождает у него различные эмоции. Характерными в данный период являются резкие перемены в настроении и переживаниях, легкая возбудимость. Подросток легко может скрывать тревогу, огорчение за плохую отметку под маской безразличия, но в иных обстоятельствах, например, при конфликте с родителями, он проявит большую импульсивность. Тяжело переживая обиду, подросток способен убежать из дома или, в крайнем случае, совершить самоубийство.

В подростковом возрасте (11-15 лет) имеет место пубертатный кризис и наиболее остро проявляется усиление отдельных черт характера, в виде акцентуаций. В пубертатный период происходят резкие нейроэндокринные сдвиги на фоне полового созревания, что является важнейшим фактором, которые способствует формированию у подростка конфликтного поведения. [125, с. 344]. Такое поведение может принимать один из распространенных видов, например, у подростка проявляются эмансипация, группирование со сверстниками, сексуальные проблемы, новые увлечения. Однако конфликтное поведение может перерасти и в менее благополучные формы, такие, как злоупотребление алкоголем, наркотиками, асоциальное поведение [90, с 197-223].

Согласно проведенным в психологии исследованиям пубертатный период включает в себя подростковый комплекс, которые содержит беспокойство, тревогу, склонность к резким колебаниям настроения, импульсивность, негативизм, конфликтность. В пубертатный период увеличивается количество, свойственных подросткам, противоречий:

- а.) между стремлением к самоутверждению и неуверенностью в себе;
- б.) между сензитивностью и черствостью, жестокостью;
- в.) между чувствительностью к оценке другими своей внешности, силы, способностей и излишней самоуверенностью, пренебрежением к мнению взрослых;
- г.) между болезненной застенчивостью и наглостью;
- д.) между жадой признания и демонстрацией независимости;
- е.) между отказом от общепринятых правил и обожествлением кумиров;
- ж.) между чувственным фантазированием с бесплодным мудрствованием и философическим рассуждением;
- з.) между стремлением к независимости, непереносимости опеки и страхом самостоятельности, безинициативностью и неумением самообеспечения [33, с. 318; 89, с. 414].

Вышеуказанные противоречия в психологических характеристиках часто обуславливают социальную дезадаптацию подростков, которая может приводить к личностной деформации асоциального типа, имеющей следующие признаки:

- отсутствует интерес к познавательной деятельности. Подросток в таком состоянии может производить впечатление умственно отсталого, несмотря на то, что ребенок сохраняет социальную ориентировку и способность учитывать внешние обстоятельства и применять в свою пользу;

- отсутствует эмпатия, подросток не способен испытывать глубокие эмоциональные переживания и строить стабильные отношения с людьми;

- подросток стремится получать простые удовольствия, не прилагая никаких усилий воли, никакого труда;

- подросток с пренебрежением относится к общечеловеческим ценностям, легко усваивает навыки асоциального поведения с признаками социально-правового нигилизма;

- у подростка присутствует выраженный эгоцентризм, он постоянно стремится оправдать свое поведение и обвинить окружающих во всех неприятностях и бедах; у подростка полностью отсутствует чувство вины за совершенные поступки;

Следует отметить, что неблагополучные подростки часто характеризуются психологическими проблемами, которые относятся к когнитивному, аффективному или поведенческому уровням личности. Данные проблемы обычно обостряются, испытывая на себе негативное влияние социальной среды, дефектов воспитания и социальной дезадаптации:

- на когнитивном уровне такого подростка мы наблюдаем такие особенности, как низкая самооценка, разрушительные мысли, ощущение безысходности жизненных ситуаций и т.д.;

- на аффективном уровне неблагополучному подростку свойственны гнев, злость, тревожность, признаки депрессии, нарушения сна (кошмары) и т.д.;

- на поведенческом уровне подросток проявляет себя в неадекватных и спонтанных поступках, у него ухудшается школьная успеваемость в результате низкой сниженной организованности и низкого уровня волевого самоконтроля, подросток конфликтует с окружающими людьми [17, с. 352; 22, с. 200; 146, с. 136-141].

Если обратиться к описанию социально-психологических трудностей у подростков, то важно учитывать социально-психологические особенности подросткового периода в целом. Как уже отмечалось, подростковый возраст есть время бурного развития, в процессе которого перестраивается организм ребенка. В данный период очень часто ребенок имеет не желаемое чувство взрослости, а чувство возрастной неполноценности. На формирование мировоззрения и идеалов подростка оказывает влияние окружающего его социальная среда. Одним из ключевых моментов подросткового возраста является формирование самооценки и самосознания, формирования «Я» подростка. В процессе становления «Я» у ребенка возникает желание проанализировать свои отношения с окружающей действительностью, что, как правило, обуславливает смену интересов, жесткую критику себя самого и других людей. Ребенок переоценивает свои отношения с семьей и близкими людьми. Он испытывает выраженное стремление к обретению себя как личности, что в свою очередь вызывает потребность в том, чтобы отгородиться от родителей, которые в прошлом постоянно оказывали на него влияние. Стремление подростка в том, чтобы быть самостоятельным, просматривается во всем: в учебной деятельности, труде, выборе друзей, а также в том, как подросток распределяет свое время. Подросток испытывает сильное желание быть взрослым, но не всегда и не во всем может им быть. Поэтому он нуждается в постоянной помощи, советах, дружеском руководстве со стороны родителей. Наряду с этим подростки начинают больше ценить дружбу. В их поведении коллективе появляется стремление к лидерству. Общение подростка со взрослыми претерпевает колоссальные изменения. Под влиянием того самого чувства взрослости ребенок

начинает оказывать сопротивление по отношению к тем требованиям со стороны семьи, которые выполнялись раньше, активно осваиваются собственные права. На ущемление их прав появляются болезненные реакции и попытки ограничения претензий семьи к себе. Но, несмотря на попытку отделения от влияния взрослых, подростки остро нуждаются в поддержке. Именно поэтому взрослым нужно в данный период проявить себя другим по отношению к своему ребенку. У подростка появляется потребность поделиться своими переживаниями, рассказать о событиях своей жизни, но самому ему трудно начать близкое общение. Большую роль в данный период играют требования к подростку в семье. Сам он больше притязает на определённые права, чем стремиться к принятию на себя обязанностей. В случаях, когда взрослые относятся к подросткам как к маленьким детям, они выражают протесты в различных формах, проявляют неподчинение с целью изменить сложившиеся ранее отношения. И взрослые, под воздействием притязаний подростков, вынуждены переходить к новым формам взаимодействия с ними. Общение подростка во многом обуславливается изменчивостью его настроения. На протяжении небольшого промежутка времени оно может меняться на прямо противоположное. Характерными для подросткового возраста являются имитации чьего-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого взрослого, который достиг определённого успеха. Редко проявляются у подростков отрицательная имитация, когда определённый человек выбирается в качестве отрицательного образца. Чаще всего это бывают кто-нибудь из родителей, причинивших много горя и обид подростку [6, с. 280; 18, с. 388; 24, с. 159; 31, с. 144].

Недостаток внимания, заботы, и руководства взрослых болезненно воспринимаются подростком. Он чувствует себя лишним. Подросток в подобных ситуациях обычно начинает жить своей тайной жизнью. Чрезмерная опека и контроль, необходимый, по мнению родителей, нередко приносят

негативные последствия: подросток оказывается лишённым возможности быть самостоятельным, научиться пользоваться свободой.

Следует особо отметить, что и в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития. Однако здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека [25, с. 42-175; 41, с. 138-141; 63, с. 592].

Кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста [51, с. 10-12; 57, с. 186-189; 66, с. 576].

В целом пубертатный период с его бурными нейроэндокринными сдвигами, означающими половое созревание, в значительной мере является мощным фактором, который может способствовать девиантному поведению подростка. Оно может ограничиться характерными для подросткового возраста реакциями эмансипации, группирования, проблемами сексуального характера, новыми увлечениями. Но, нередко, к нему добавляются злоупотребление алкоголем, наркотиками, асоциальное поведение и общественно опасные поступки [55, с. 42-52; 70, с. 511].

По данным многих исследователей пубертатный период характеризуется так называемым подростковым комплексом, включающим: беспокойство, тревогу, склонность к резким колебаниям настроения, импульсивность,

негативизм, конфликтность. В этот период происходит увеличение числа присущих подростковому возрасту противоречий:

- стремления к самоутверждению и неуверенность в себе;
- сочетания сенситивности с черствостью и жестокостью;
- чувствительности к оценке другими своей внешности, силы, способностей с излишней самоуверенностью, чрезмерным критиканством, пренебрежением к суждениям взрослых;

- болезненной застенчивости с наглостью;
- жадой признания с бравированием независимостью;
- отказом от общепринятых правил с обожествлением кумиров;
- чувственного фантазирования с бесплодным мудрствованием и философическим рассуждательством;

- стремлением к независимости и непереносимости опеки со страхом самостоятельности, безинициативностью и неумением самообеспечения. Эти противоречивые психологические характеристики при определенных условиях часто являются основой социальной дезадаптации, значительно искажающей установки личности и способы социального реагирования, что приводит к личностной деформации по асоциальному типу со следующими признаками (В.А. Гурьева);

- отсутствие интереса к познавательной деятельности (когнитивная дефицитарность). При поверхностном взгляде эти подростки производят впечатление умственно отсталых, хотя у них сохраняется социальная ориентировка и способность использовать внешние обстоятельства в свою пользу;

- отсутствие способности к эмпатии, недостаточность глубины эмоционального сопереживания, неспособность поддерживать стабильные отношения;

- стремление к получению простых удовольствий без волевого усилия и труда;

- пренебрежительное отношение к общечеловеческим ценностям, легкое усвоение навыков асоциального поведения, социально-правовой нигилизм;

- выраженный эгоцентризм с постоянным стремлением к оправданию своего поведения и обвинению окружающих, отсутствие чувства вины за свои поступки;

- повышенная подверженность влиянию групповых криминальных норм [128, с. 1506-1516; 131, с. 7-8].

Также отметим, что значение потребностей неодинаково в разные периоды взросления. В то время как у подростка сильна ориентация на сверстников, отчасти выражающаяся в повышенном конформизме, это влияние ослабевает в юности, сменяясь повышенным стремлением к самореализации в индивидуальности.

Говоря о невротизации подростка, стоит обратить внимание на невротические потребности личности, которые выделяла К. Хорни. Первой потребностью она называла потребность во всеобщей любви и одобрении. Ввиду деструктивного стиля воспитания, например, гипоопеки, ребенка может возникнуть неуверенность в том, что его любят его мама, любовь которой нужна всем без исключения. Отсюда появляется повышенная зависимость от нее, то есть от объекта любви. Невротик постоянно стремится заслужить эту любовь. Второй потребностью К. Хорни назвала потребность доминирования, лидерства, властвования. Невротики наряду с желанием властвовать отказываются брать ответственность за желаемую власть. Третья потребность - потребность в признании и публичном восхищении. Основываясь на восхищении других людей, невротичные подростки приобретают самооценку [115, с. 359].

А.И. Захаров рассматривал следующие особенности отношений в семье, которые порождают невротизацию подростка:

1. Инверсия родительских и супружеских ролей. Например, роль отца выполняется матерью.

2. Обособленные диады в семье, существование изгоев в семье. Например, бабушка поддерживает всегда внука, или восприятие отца, как "козла отпущения" мамой и бабушкой.

3. Высоко эмоциональная, напряженная и тревожная семейная атмосфера.

4. Уход от конфликтов и решения проблем в семье.

5. Депривация потребностей подростка в его принятии и сопереживании его проблемам и огорчениям [38.1, с. 448].

О личности

Прежде чем обратиться к понятию саморегуляции, необходимо охарактеризовать такие психологические феномены как личность.

Согласно А.Г. Асмолову в общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества [10.1, с. 319].

Как отмечает Б.Г. Ананьев, личность является фигурой общественных взглядов, т.е., личность обуславливается своим взаимоотношением к окружающему миру, к другим людям, к среде. Такие отношения осуществляются в деятельности, с помощью которой, человек может проявить себя и развиваться как личность [7, с. 379].

Обратимся к понятию структуры личности. Вслед за С.Н. Мельником отметим, что человек как личность с позиции психологии характеризуется следующими качествами:

- самосознание, которое является основой развития умственной активности, независимости человека в его суждениях и поступках и ориентированным, прежде всего на познание себя, улучшение себя и поиск смысла жизни;

- активность – желание выйти за рамки реализованных возможностей, за пределы ролевых предписаний, разнообразить среду деятельности;
- Я-образ – система представлений человека о себе реальном, себе идеальном, себе ожидаемом;
- направленность – устойчивая система мотивов, убеждений, потребностей, идеалов, интересов, и т.д.;
- способности, качества и свойства, обеспечивающими успешность исполнения конкретной деятельности;
- характер – целостность постоянных индивидуальных качеств человека, обуславливающих характерные для него пути поведения и эмоционального реагирования.

По замечанию С.Н. Мельника, особенности развития всех этих уровней характеризуют неповторимость и своеобразие определённого человека, устанавливают его оригинальность. Индивидуальность – своеобразие психики и личности индивида, ее оригинальность [77.1, с. 98].

С точки зрения А.В. Квасенко, личность является иерархическим психическим образованием, состоящим из нескольких уровней. Данное психическое образование оказывает доминирующее влияние на поведение человека в различных жизненных условиях и ситуациях, а также на особенности построения им взаимоотношений с другими людьми.

Так, А.В. Квасенко выделяет несколько уровней личности, которые образуют собой структуру личности. К данным уровням относятся – биологический, психологический и социально-психологический уровни. Охарактеризуем подробнее каждый из уровней личности.

1.) Биологический уровень – основой его является тип высшей нервной деятельности (ВНД) и соотношение в нем силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов. Благодаря данному уровню обеспечиваются тонус и динамика психики. Кроме того, от данного уровня зависят характерные общие реакции психики человека на различные жизненные ситуации, а также

скорость процессов психофизиологической адаптации человека к новым условиям и глубина его эмоциональных переживаний.

2.) Психологический уровень – на данном уровне функционируют психические процессы, свойства и состояния индивида в рамках его взаимодействия с окружающей средой. Данные психические образования отражают собой объективную действительность посредством своих интеллектуальных, эмоциональных и волевых проявлений. При этом основными психическими свойствами являются такие, как характер, способности, интеллект и т.д.

3.) Социально-психологический уровень – с помощью него личность человека связывается с окружающим его социумом. Данный уровень включает в себя потребности, мотивы, интересы, установки, т.е. по своей сути систему отношений личности. Также здесь осуществляется индивидуальная социализация человека, в рамках которой развивается его внутренний мир через формирование его взглядов, убеждений и мировоззрения в целом, что определяет в конечном счете отношение человека к себе и окружающей его объективной реальности.

Если резюмировать вышеприведенные определения, то можно заключить, что личность обуславливается наличием у человека своего отношения к себе, другим людям и объективной действительности. И данное отношение человек реализует с помощью деятельности, позволяющей ему развиваться как личность и выражать свои личностные проявления [51.1, с. 184].

В целом, личность при всей многогранности данного понятия можно определить как относительно устойчивую совокупность психических свойств, которые являются результатом включения индивида в пространство социальных отношений. При этом личность имеет определенную структуру, в которую входят: способности; социальные установки; темперамент; характер; мотивация; воля; эмоции.

В рамках темы нашей работы охарактеризуем такие основные компоненты

личности, как направленность (мотивация), самосознание и характер.

Несмотря на существование разных научных подходов к личности, везде в структуре ведущей характеристики определяется её направленность. В разных теориях направленность рассматривается по-разному:

- как динамическая тенденция (С.Л. Рубинштейн);
- как смыслообразующий мотив (А.Н. Леонтьев);
- как доминирующее отношение (В. Мясищев В.Л.);
- как основная жизненная направленность (А.С. Прангишвили).

Тем не менее, направленность определяется в процессе исследования всей системы психических качеств и состояний личности: потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, интересов и т.д.

Направленность выступает как система образующих качеств личности, определяющая ее психический профиль.

Направленность – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность человека, независимо от конкретных условий [70, с. 511; 86.1, с. 197-223; 103, с. 596].

Главная роль устремлённости личности принадлежит осознанным мотивам. Устремлённость личности всегда общественно обусловлена и развивается благодаря воспитанию. Направленность выражается в иерархически связанных между собой формах:

Влечение – первичное эмоциональное, еще неосознанное проявление потребности человека в чем-либо.

Желание – данное психическое состояние, показывающие осознание потребности, ее объектов и возможных путей удовлетворения или вполне осознанная потребность и влечение к чему-либо вполне определенному.

Стремление – связано с волевым компонентом, проявляющееся в том, что человеку под силу преодолеть все трудности, препятствия, невзгоды на пути объекта потребности. Стремление неотделимо от чувств [120, с. 28-36; 127, с. 22].

Интерес – это психическое состояние, обеспечивающее направленность человека. Интерес как и мотив возникает в условиях дефицита информации, когда личность недополучает того знания, которое хотел бы иметь.

Склонность – это психическое состояние, выражающее избирательную направленность человека на определенную форму деятельности.

Идеал – это отображение желаемой конечной цели, которым руководствуется человек в настоящее время и которая выступает решающей ролью в течение всей ее деятельности и поступков. Идеал-доминирующий мотив деятельности и отношение Личности [118, с. 42].

Мировоззрение – механизм взглядов личности на окружающий мир и его место в нем, которым личность руководствуется в своей деятельности и поведении. Наличие мировоззрения-показатель зрелости Личности.

Убеждения – это осознанные мотивы человека, побуждающие ее действовать в соответствии со своими ценностными принципами, ориентациями, идеалами, взглядами.

Потребностно-мотивационная сфера составляет лишь часть личности и служит ее базой, на котором формируются жизненные цели личности [95, с. 512].

Следовательно, главная роль устремлённости личности принадлежит осознанным мотивам. Устремлённость личности всегда общественно обусловлена и развивается благодаря воспитанию.

Нужно отметить, что сознание представляет собой определенную форму отражения объективной действительности в психике человека. И сознание характеризуется тем, что в качестве опосредствующего, промежуточного фактора здесь выступают элементы общественно-исторической практики, которые позволяют строить объективные (общепринятые) картины мира. Нужно также отметить, что в современной философской и психологической литературе укоренилась диалектико-материалистическая традиция в трактовке сознания, согласно которой сознание есть функция мозга и необходимая сторона практической деятельности людей [107, с. 204; 108, с. 78].

Первая характеристика сознания отражена в названии данного психологического феномена. Сознание представляет собой ничто иное, как совокупность знаний человека относительно окружающего его мира. Структура сознания включает в свое содержание познавательные процессы, посредством которых человеку удастся систематически обогащать свои знания. К данным процессам относятся такие, как ощущения, восприятие, память, воображение и мышление [110, с. 284; 117, с. 3-5].

Второй характеристикой сознания является наличие закрепленного в его содержании отчетливого различения субъекта и объекта, т.е. того, что относится к «Я» человека и того, что есть его «не-Я».

Третья характеристика сознания заключается в том, чтобы обеспечить целеполагающую деятельность человека. Благодаря сознанию субъект формирует цели своей деятельности, у него создается ее мотивационная основа, происходит реализация принятых волевых решений, контролируется процесс совершения действий и при необходимости осуществляется их коррекция и т.д.

И последней, четвертой характеристикой сознания можно назвать то, что в его состав включено определенное отношение, что подразумевает конкретную эмоциональную и чувственную окраску процессов сознания, которая является результатом отражения различных объективных социальных отношений человека с другими людьми. Т.е. сознание человека включает в себя набор эмоциональных оценок межличностных отношений.

Что касается самосознания личности отметим – традиционным для отечественной психологии является следующее понимание самосознания: самосознание – осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается также и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков.

Основными функциями самосознания являются:

- экзистенциальная функция (результат – «Я»-существование);
- контрольно-коррекционная функция самосознания (происходит контроль за поведением, деятельностью);
- мотивационная функция («Я» выступает как мощный источник активности – движущая сила поведения) [93, с. 320].

И в настоящее время отсутствует какое-либо однозначное определение самосознания, а имеют место многочисленные его трактовки в соответствии с традицией различных психологических школ [133, с. 317-333].

В ассоциативной психологии существуют различные взгляды на то, как формируется самосознание. Общим пониманием у ассоцианистов является понимание самосознания как результата индивидуального опыта. Это означает, что у человека в любых условиях формируется его «Я», независимо от того, включен он в общество или нет.

Так, например, Д. Милль считает, что «Я» есть совокупность различных образов собственных действий, которые были усвоены человеком в процессе жизни.

Как отмечает К. Пирс «Я» формируется у ребенка в раннем возрасте по мере того, как он начинает связывать по механизму ассоциаций движения своего тела, которое он совершает в пространстве, с перемещением различных вещей [151, с. 137-145].

Согласно В. Вундту, сущность «Я» заключается в наличии чувства связи между отдельными психическими переживаниями человека и его самоощущениями от выполняемых движений.

В концепции самосознания У. Джеймса, его структура включает в себя два основных компонента – это эмпирическое «Я» и познающее «Я». Остановимся на краткой характеристике каждого компонента.

Эмпирическое «Я» представляет собой компонент самосознания, включающий в себя элементы, которые являются для человека объектом его отождествления с самим собой. По своей сути данный компонент «Я» имеет

объективированную форму, т.е. обладает своими определенными внешними атрибутами. Структура эмпирического «Я» состоит из следующих элементов:

- материальное «Я» – находит свое проявление во внешности, одежде, имени, собственности и личном пространстве;

- социальное «Я» – здесь находят свое отражение представления о человеке других людей, а также знание человека о том, как к нему относятся другие люди и что они в нем признают. Это означает, что количество социальных «Я» в самосознании у человека соответствует количеству выполняемых им социальных ролей в обществе, а также количеству социальных групп, которые оценивают данного человека как члена группы. В то же время этот факт обуславливает возможность появления у человека внутреннего конфликта, когда он стремится оправдать противоречащие друг другу ожидания сразу нескольких социальных групп;

- духовное «Я» – содержит в своем составе все психические процессы, свойства, состояния и накопленный жизненный опыт человека.

В соответствии с теорией зеркального «Я», автором которой является Ч. Кули, формирование «Я» человека происходит под определяющим влиянием окружающих его людей, что обуславливает в конечном итоге структуру «Я», включающую в себя следующие компоненты:

- определенное отношение одного человека к другому человеку;
- осознание данным человеком отношения к нему со стороны другого человека;
- обобщение человеком отношения к себе [61.1, с. 464].

Тем самым, в процессе формирования «Я» у человека другие люди выполняют свою опосредующую роль и позволяют человеку выставлять оценку себе и своим действиям. Т.е. другие люди для человека являются по своей сути «зеркалами».

Как отмечает один из основоположников интеракционизма Дж. Мид, самосознание есть процесс, в основе которого лежит взаимодействие человека с

другими людьми в практическом плане. При этом взаимодействие людей друг с другом базируется на механизме социального приспособления, который позволяют различным людям при общении друг с другом действовать согласованно и слаженно. Кроме того, благодаря социальному приспособлению люди могут формировать представления о самих себе по мере того, как они усваивают отношение к себе со стороны других людей. В этом аспекте у человека есть стремление воплотить в своем поведении те ожидания по отношению к нему, которые он воспринимает от окружающих его людей. Это во многом делает организованным сообщество людей [3].

Также Дж. Миду принадлежит описание того, как у ребенка формируется его «Я». Сначала ребенок вступает в так называемый первичный контакт с другими людьми. С этого момента у него начинает формироваться образ первичного другого (данный образ можно выразить в формуле – «Как другой человек видит меня?»). Далее по мере накопления опыта социального взаимодействия и расширения круга общения в рамках социализации у человека формируется образ генерализованного другого (этот образ выражается в формуле – «Как меня видят окружающие люди?»). И с того момента, когда появляется образ генерализованного другого («Они»), возникает «Я» человека, включающее в себя всю совокупность мнений, ожиданий и оценок по отношению к нему [148, с. 1-21].

Согласно Э. Эриксону, как одного из представителей психоаналитического направления, который развил концепцию З. Фрейда через включение в нее социокультурного контекста становления «Я», «Эго-идентичность» является субъективным чувством непрерывной самотождественности в любой момент времени. В данном чувстве отражается определенная психическая энергия, составляющая основную часть человеческой активности. При этом «Эго-идентичность» является продуктом определенной культуры, который представляет собой надстройку над биологической основой личности. Кроме того, особенности культуры и потенциал человеческой личности в конечном

счете определяют то, какие качество и характер имеет «Эго-идентичность». В целом, возникновение «Эго-идентичности» происходит в рамках процесса интеграции отдельных идентификаций [133, с.60-72].

Согласно Э. Эриксону выделяются следующие восемь стадий личностного развития:

- младенчество – период до 1 года – на данной стадии базовым конфликтом является «доверие / недоверие к миру»;

- ранний возраст – период от 1 до 3 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «автономия / сомнение, стыд»;

- дошкольный возраст – период от 4 до 5 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «предприимчивость / чувство вины»;

- школьный возраст – период от 6 до 11 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «достижение / неполноценность»;

- подростковый возраст – период от 12 до 18 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «идентичность / диффузия идентичности»;

- молодость – период от 20 до 25 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «интимность / изоляция»;

- зрелость – период от 26 до 64 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «творчество / застой»;

- старость – период от 65 лет – на данной стадии базовым конфликтом является «интеграция – разочарование в жизни» [123, с.344].

Разрешение вышеперечисленных базовых конфликтов согласно Э. Эриксону возможно в том случае, когда человеку удастся установить определенное динамическое соотношение между двумя крайними полюсами. Достижение такого равновесия в рамках определенной стадии означает то, что человек фактически приобретает новую форму эго-идентичности, что дает ему возможность включиться в более широкие социальные условия. Переходы между разными формами эго-идентичности характеризуются наличием кризисов идентичности. При этом согласно Э. Эриксону кризисы есть не какое-либо

невротическое нарушение, а «поворотные пункты», «моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой» [135, с. 1331].

Согласно К. Роджерсу, разрабатывающего свою теорию личности и концепцию психотерапии в гуманистической традиции, относительно самосознания можно сформулировать следующие основные положения:

- «Я» человека находится в системе, которую можно обозначить как индивидуальное субъективное пространство или внутренний мир;

- образ себя у человека формируется по мере того, как действие внешних факторов среды оказывает свое влияние на внутренний мир его личности;

- у человека в психике имеет место определенное образование, которое может быть названо, как «Я» - концепция, включающая в себя систему образов о самом себе, формирующуюся на основе процессов самовосприятия. «Я» - концепция является одним из ключевых факторов, который детерминирует поведение человека, его действия и поступки в различных жизненных ситуациях;

- «Я» - концепция выступает как посредник между внешним и внутренним миром человека, когда внешний мир только через «Я» - концепцию может действовать на эмоциональные и поведенческие характеристики человека. Т.е., другими словами, внешние стимулы окружающей среды таким образом преломляются через внутренние условия личности, в частности, ее «Я» - концепцию;

- у человека имеется базовая потребность в достижении по отношению к себе положительного отношения со стороны других людей, которая развивается в рамках психического развития в онтогенезе по механизму ассимиляции, когда индивид усваивает в процессе своего взаимодействия с другими людьми их положительные оценки его поведения. При этом, если человек получает отрицательные оценки относительно его, то это, как правило, ведет к рассогласованию образа «Я» и повышает риск дезорганизации поведения и деятельности [153, с.907-911].

Кроме того, К. Роджерсом в «Я» - концепции было произведено выделение двух конструкторов «Я», которые были названы им базовыми. Речь идет об «Я» - идеальном и «Я» - реальном.

Так, например, «Я» - идеальное отражает в себе образ идеального себя, т.е. такой образ, каким человек хочет стать. В то же время «Я» - реальное содержит в себе образ себя настоящего, т.е. того, какой человек есть на самом деле в данный период жизни [159, с. 187-205].

В отечественной психологии самосознание как предмет психологического исследования получило свою разработку у многих ученых. Среди наиболее известных в этом плане можно назвать таких исследователей, как В.А. Ядов, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, В.Ф. Чеснокова и т.д. В свою очередь наиболее разработанные и согласованные концепции самосознания мы можем встретить в работах В.А. Ядова и В.В. Столина [108, с. 284].

Согласно концепции В.А. Ядова структура самосознания состоит из трех основных уровней – когнитивного, аффективного и поведенческого уровней.

На когнитивном уровне происходит познание человеком самого себя посредством различных познавательных процессов.

На аффективном уровне у человека формируется отношение к самому себе, имеющее определенную эмоциональную окраску.

На поведенческом уровне реализуются действия, которые совершаются человеком в отношении себя в соответствии с имеющейся готовностью совершать такие действия. При совершении действий человек:

- принимает себя и свои особенности (самопринятие);
- обвиняет и осуждает себя за какие-либо действия и ошибки (самообвинение);
- контролирует себя, свои эмоции и поведение (самоконтроль);
- презентует себя перед самим собой и окружающими людьми (самопредъявление);

- защищает себя, свои интересы и психическое благополучие (самозащита).

В концепции В.В. Столина самосознание включает в себя две структуры – горизонтальную и вертикальную [108, с. 284].

Горизонтальная структура представлена двумя основными компонентами. Первый компонент является когнитивным и включает в себя самоотношение. Второй компонент содержит процессы дифференциации знаний о самом себе, а также образ себя и своих отличных от других людей особенностей.

Вертикальная структура состоит из трех уровней, разделение которых осуществляется по тому, какой характер у человека имеет его активность. Выделяются следующие уровни:

- организмический уровень (активность человека осуществляется в системе «человек – среда»; доминирующими являются физиологические потребности, у человека имеются самоощущения своего тела в пространстве; а также формируется «схема тела»);

- социальный уровень (здесь осуществляется социальная активность человека в рамках различных социальных групп и общества в целом; доминирующими потребностями у человека являются потребности быть признанным другими людьми, а также быть членом определенной группы; поведение человека регулируется усвоенными им социальными нормами, а также его идентификацией с какой-либо социальной ролью или группой); в.) личностный уровень (активность человека направлена на самореализацию себя и своих качеств, что обуславливается доминированием у него соответствующих потребностей; благодаря своей личностной активности человек осознает смысл своей жизни, свои ценностные ориентации, а также способен строить свои жизненные планы, оценивая свою прошлую и настоящую жизнь) [108, с. 284].

Существенными свойствами вертикальной структуры согласно В.В. Столину являются:

- каждый уровень имеет свою собственную природу, формируясь на основе того, что человек выстраивает определенные отношения с окружающей действительностью и обществом;

- условием развития последующего уровня является предыдущий уровень [108, с. 284].

Вышеприведенный анализ показывает, что не существует единственного и общепринятого определения самосознания в психологии. Тем не менее вслед за А.Г. Асмоловым под самосознанием можно понимать совокупность психических процессов, служащих средствами, с помощью которых человек осознает себя в процессе общения и деятельности как субъект своей активности. Результатом процессов самосознания является формирование у человека его «Я» [3].

Помимо «Я» в самосознании можно выделить такое психологическое образование, как самоотношение, которое отражает собой два аспекта самосознания:

- получение человеком знаний о себе и сами знания;

- процесс и результат самоотношения как характеристики субъекта жизнедеятельности [106, с.312].

В силу сложности феномена самосознания не существует какого-либо одного и общепринятого его понимания. В качестве нашего рабочего определения можно принять определение самосознания, которое дает А.Г. Асмолов: самосознание – совокупность психических процессов, посредством которых индивид сознает себя в качестве субъекта деятельности или общения. Основным продуктом самосознания является «Я» человека.

Обращаясь к характеристике рефлексии как психологического феномена нужно заметить, что способность к рефлексии предполагает готовность сознания к познанию других психических явлений и самого себя [106, с.312].

Рефлексия – обращение человеком своего сознания на свое мышление и поведение, на приобретенные знания и совершенные поступки, понимание и анализ своих мыслей, чувств и мотивов.

Рефлексивное сознание дает человеку возможность осмыслить собственные сознательные переживания, реализуя главную функцию самосознания – способность проанализировать и оценить мотивы и результаты своего поведения, помочь пониманию того, кем он является на самом деле. Рефлексия в процессе познания и оценивания себя самого способствует саморазвитию, сознательному изменению своей личности или стремлению сохранить в неизменности свое «Я».

Идентичность – это способность человека ощущать свою личность, ощущать себя обладающим непрерывностью, тождественностью и поступать соответственно этому [123, с.344].

По мнению И.В. Лысак, именно способность к формированию своей идентичности отличает человека от других живых существ, обладающих психикой. Т.е. по сути только в человеческой психике имеется самоидентификация, сущность которой состоит в развитии представлений человека о самом себе как цельной и уникальной личности, тождественной самой себе и выступающей субъектом своей жизнедеятельности. Формирование самоидентификации как психического образования осуществляется в процессе социализации по мере того, как ребенок усваивает социальные и культурные нормы [73, с.528].

В своем коммуникативном подходе к исследованию самоидентификации А.С. Петракова понимает под данным психическим феноменом особое коммуникативное действие, обуславливающееся той спецификой, которая имеется в рамках взаимодействия людей, выступающих как субъекты общения. Процессы самоидентификации в этом аспекте не только обеспечивают социальную адаптацию человека к новой среде, но и обеспечивают его способность активно взаимодействовать в условиях данной среды. Только

посредством коммуникации возможно формирование у человека идентичности в совокупности ее ценностей, норм, установок и культурных паттернов [94, с.512].

Согласно позиции Л.И. Мазур под самоидентификацией надо понимать не только механизм, с помощью которого человеком усваивается культура, но и механизм, который позволяет человеку обособляться от окружающей среды, что создает условие для формирования у него высших психических функций, усвоения им ценностей, социальных норм и т.д. Кроме того, благодаря такому обособлению человек может выстраивать отношения с другими людьми на приемлемых для него условиях, сохраняя собственную индивидуальность и чувство собственного достоинства. При этом в рамках социализации ключевым механизмом является самоидентификация, которая обеспечивает различение индивида себя от иного и создает возможность усваивать культурные и социальные нормы. И формирование самоидентичности лежит в основе становления личности человека [153, 907-911].

Как полагает С.Ю. Болдин, в современной науке понятие самоидентификации получает все большее распространение. И, несмотря на то, что это понятие не имеет в настоящее время какой-либо однозначной трактовки и общего понимания, это не мешает его использовать различными исследователями в своих научных разработках. Во многом это определяется тем, что в процессе формирования психики индивида одно из ведущих значений имеет механизм самоидентификации, тесно связанный с социализацией. Самоидентификация схожа с идентификацией и так же как и последняя представляет собой процесс отождествления человеком себя с другими людьми или какими-либо социальными группами для того, чтобы построить образ своего «Я». И отличие этих двух процессов состоит в том, что приставка «само» говорит о сознательном характере процесса самоидентификации. Поэтому идентичность, которая формируется у человека посредством самоидентификации, как правило, есть результат его личных усилий и проявлений силы воли [13, с.14-19].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что под самоидентификацией можно понимать совокупность внутренних усилий человека, имеющих сознательный характер, по построению своего «Я» и идентичности. Идентичность в свою очередь как психическое образование служит для человека определенной основой для того, чтобы оценивать себя и окружающую его действительность. Самоидентификация, будучи сознательным процессом, предполагает у человека наличие выбора. В этом случае он может сам выбрать свою позицию, которая необязательно является истинной или адекватной, но благодаря которой человек способен выстраивать линию своего поведения по отношению к себе, другим людям и окружающему миру в целом. Также самоидентификация – это процесс соотнесения человека себя с самим собой и другими людьми, в результате которого формируются представления о себе как о самостождественной, цельной и уникальной личности.

Начнем с того, что характер человека определяют, как совокупность устойчивых черт личности, определяющих отношение человека к людям, к выполняемой работе. Характер проявляется в деятельности и общении (как и темперамент) и включает в себя то, что придает поведению человека специфический, характерный для него оттенок (отсюда название «характер») [151, с.217-236].

Говоря о характере, мы обычно вкладываем в представление о нем способность вести себя самостоятельно, последовательно. Независимо от обстоятельств, проявляя свою волю и настойчивость, целеустремленность и упорство. Бесхарактерный человек в этом смысле – тот, кто не проявляет подобные качества ни в деятельности, ни в общении, плывет по течению, зависим от обстоятельств и управляется ими. Характер – это то, что определяет его значимые поступки, а не случайные реакции на те, или иные стимулы или сложившиеся обстоятельства. Поступок человека с характером почти всегда сознателен и обдуман, может быть объяснен и оправдан, по крайней мере с позиций действующего лица.

Учение о чертах характера мы находим уже в рамках экспериментальной психологии конца XIX и начала XX вв. Однако подлинное свое развитие данное учение получило в середине XX века в русле так называемого диспозиционного подхода в психологии. Среди наиболее известных исследователей, которые были приверженцами данного подхода, можно назвать Г. Олпорта, Р. Кеттелла и др.

Так, например, личность, по Г. Олпорту, есть динамическая организация тех психофизических систем в индивиде, которые определяют характерные для него поведение и мышление, детерминируют его уникальное приспособление к среде. С точки зрения теории Г. Олпорта, можно считать, что черта личности - предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Г. Олпорт различал индивидуальные и общие черты. При этом собственно чертой Олпорт называл лишь общие черты, а индивидуальные – личной диспозицией или морфогенной чертой. Реальное различие между ними в том, что личные диспозиции, в отличие от черты, определяются как принадлежащие индивиду. Используя понятие об общих чертах, можно, по Олпорту, осуществить сравнительное изучение одной и той же черты, выраженной у различных индивидов или групп индивидов [18; 20; 67; 71].

Согласно Р. Кеттеллу, личность человека – это то, что позволяет нам предсказать поведение человека в данной ситуации. Р. Кеттелл рассматривает личность как сложную и дифференцированную структуру черт, где мотивация по преимуществу зависит от подсистемы так называемых динамических черт. Черта – наиболее важное у Р. Кеттелла понятие. Центральным для Р. Кеттелла является различие между поверхностными и исходными чертами. Р. Кеттелл считает исходные черты более важными, чем поверхностные. Динамические черты можно разделить на три группы: аттитюд, эрг и чувство [51; 60; 68; 74].

Как показывает анализ специальной литературы свойства и черты характеры взаимосвязаны друг с другом и тем самым образуют определенную структуру - структуру характера. Черта характера, как ключевой элемент его структуры, представляет собой те или иные личностные особенности человека,

систематически проявляющиеся в его различных видах деятельности и по которым можно прогнозировать будущие возможные поступки человека в определенных условиях. При этом структура характера включает в себя две группы черт [40; 70].

Первая группа черт включает в себя черты, которые выражают направленность личности человека (установки, интересы, склонности, цели и др.), систему отношений человека к окружающей его действительности и индивидуально-своеобразные способы осуществления этих отношений.

Вторая группа черт включает в себя интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера.

Черта характера отражает склонность человека вести себя определенным образом, проявляющуюся в поведении, которое реализуется в широком спектре ситуаций [18; 41; 57; 80].

Согласно мнению В.Н. Мясищева и его последователей, чтобы определить важнейшие черты характера человека, необходимо изучить его отношение к самому себе, другим людям, к труду и вещам [17].

Г.Ю. Айзенку принадлежит подробное изучение черт характера. Данный исследователь основывался на методах математического анализа. Посредством факторного анализа Г.Ю. Айзенку удалось выделить два независимых фактора, важнейших с его точки зрения для оценки личности:

Первый фактор – «Интроверсия – Экстраверсия» - обращенность личности внутрь или вовне;

Второй фактор – «Эмоциональность» - эмоциональная стабильность или нейротизм [2; 64; 77].

В более поздних исследованиях Г.Ю. Айзенк добавил еще один, третий фактор – «Психотизм» для обозначения независимости, бесчувственности, невнимания и оппозиционности личности [1; 10; 38].

Относительная устойчивость черт характера не исключает ее высокой пластичности. Для формирования характера решающее значение имеет

воспитание и самовоспитание – это утверждение четко прослеживается в отечественной психолого-педагогической литературе.

В целом, характер – это совокупность устойчивых черт личности, которые обуславливают отношение человека к людям, к выполняемой им работе. Характер находит свое проявление в деятельности и общении, содержит в себе то, что придает поведению человека специфический и характерный для него оттенок (следовательно, отсюда название «характер»). Кроме того, характер человека является тем фактором, который во многом определяет значимые поступки личности, а не представляет собой какие-либо случайные реакции на некие стимулы или ситуации. Поступок человека с характером почти всегда сознателен и обдуман, может быть объяснен и оправдан, по крайней мере с позиций действующего лица. Когда говорится о характере, то обычно в него вкладывается представление о нем как о способности к самостоятельному и последовательному поведению, за которое личность чувствуют свою персональную ответственность, независимо от обстоятельств и проявляя свою волю, настойчивость, целеустремленность и упорство. Бесхарактерный человек в указанном смысле – это такой человек, который не проявляет подобные качества ни в деятельности, ни в общении, «плывет» по течению, зависим от обстоятельств и управляется ими [17; 38; 41].

Анализируя исторический контекст развития исследований проблемы личности, можно отметить, что это понятие имеет различное толкование и по-разному интерпретируется в различных направлениях и школах, при этом в связи с личностными особенностями, как указывалось выше, существует небольшое количество исследований. Проблеме личности посвящены сотни статей и десятки монографий, вводящих в научный оборот большое разнообразие фактических проявлений ее жизнедеятельности, и в то же самое время эта категория является наименее разработанной в психологии. Обращение к «личностному» обнаруживает себя в качестве всеобщего необходимого условия

при изучении психических феноменов, явлений. «Но одновременно личность включается в совокупность причин и следствий своей жизни не только как зависимая от внешних обстоятельств, но и как активно их преобразующая, более того, как формирующая в определенных пределах и линию своей жизни, где ключевым моментом является саморегуляция [109, с.30-34].

### 1.2.1 Специфика учебной деятельности у старших подростков

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в качестве новообразования старшего школьного возраста, выделяют самоопределение: личностное и профессиональное. В то же время каждый исследователь этой возрастной группы находит, подчеркивает, выделяет одну из сторон становления личности, которую считает основной.

П.Г. Щедровицкий подчеркивает, что «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать свою собственную сущность» [160, с. 121].

Так, А.Л. Венгер к основным психологическим новообразованиям данного периода относит *«смысл жизни и психологическое будущее»*, которые определяют жизненную перспективу человека, саморегуляцию жизнедеятельности, а не только его участие в тех или иных наличных формах деятельности (для регуляции которых достаточно подросткового *самосознания*)» (выделено в тексте – *А.С.*) [32, с. 26].

Основная тенденция психического развития в старшем школьном возрасте – это формирование мотивационно-потребностной системы как саморегулирующей сферы личности, что подтверждают теоретические исследования многих ученых (Л.И. Анцыферова, Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеева, А.А. Бодалев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, А.В. Суворов и др.).

Наблюдается парадокс – становление и развитие регуляторных функций разного порядка: когнитивного, психологического, эмоционального, физиологического, где необходим опыт, знаний об окружающем мире и самом себе. Происходит не просто становление смысла жизни, но, по мнению Д.И. Фельдштейна, развивается рефлексия на собственный жизненный путь, стремление найти ответ на вопрос о смысле собственного существования [146, с. 294]. Этих же позиций придерживается И.С. Кон, считая старший подростковый период становлением сознательного «Я», возникновения личностной рефлексии, нравственной самооценки, «интимизацией внутренней жизни» [68, с. 32]. Л.С. Рубинштейн также подчеркивает важность для старшего подросткового возраста возникновения рефлексии как «ценностно-смыслового самоопределения», определения своего регулирующего участия в жизни [102, с.596]. Во всех этих высказываниях рефлексия выступает как психическое свойство человека (хотя ее можно рассматривать и как процесс), и ее важнейшая функция заключается в структурировании своих осознаваемых субъектом свойств, их произвольном контроле и коррекции, однако она участвует и в формировании других свойств и качеств личности. Рефлексия позволяет субъекту осознанно выдвигать цели, строить планы их осуществления, осмысливать свои потребности в контексте саморегуляции.

В психосоциальной теории Э. Эриксона в период юности должна быть решена центральная задача достижения идентичности, создания непротиворечивого образа самого себя в условиях множественности выборов (ролей, партнеров, групп). Э. Эриксон понимает идентичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», тождественность личности [113, с.368]. Быть идентичным – значит ощущать себя и свое бытие неизменным, независимым от внешних обстоятельств. По мнению Н.Н. Палагиной, идентичность позволяет человеку оставаться самим собой в различных

ситуациях общения, быть верным себе, а складывается этот образ себя во взаимодействии с окружающим миром и другими людьми [103, с. 129]. «В процессе общения, – пишет А.А. Брудный, – человек осознает свою индивидуальность, личность обретает самое себя. Конечно, человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека, но он и сам становится зеркалом для других людей» [26, с. 20]. Родные, близкие, друзья – все, с кем человек прочно связан входят в его внутренний мир. Поэтому Я-идентичность и Другой (значимый) неотделимы друг от друга. Определяя свое отношение к другим людям он самоопределяется. «Я» – это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании» [115, с. 638].

Важнейшей функцией осознания является создание личностью своего внутреннего субъективного мира, который принимает форму саморегулирующего конструкта, выражающего понимание и объяснение субъектом мира и самого себя. Внутренний мир личности – это обобщенное осознание своего «Я» во всех его особенностях, качествах, отношениях и уровнях (бессознательный, неосознанный, сознательный). В своем внутреннем мире личность осознает степень реализованности своих желаний, надежд в связи с затраченными усилиями и возможностями [1а, с. 117-120].

Рассматривая становление смысла жизни, А.А. Бодалев описал психологические новообразования, которые лежат в основе этого процесса, в том числе: отражение в мотивационной сфере человека общечеловеческих ценностей, способность к самомобилизации, объективная оценка своих сильных и слабых качеств, предварительная ориентировка и планирование собственных действий [16, с.232].

Г. Вайзер, изучая содержание жизненных смыслов, складывающихся в различные зрелые периоды человека в современных условиях, показала, что под давлением общественных катаклизмов происходит наложение социального

кризиса на возрастной, что делает человека более чувствительным к своему прошлому, настоящему и будущему, настраивает на более глубокое понимание своей жизненной направленности и регуляции своих действий [22, с.200].

Регуляция своего поведения это качественное эволюционное изменение в организации жизнедеятельности человека. Самоконтроль и самоотношение как новая ступень развития в целом. В системе субъектно- объектных взаимодействий формируется система взаимосвязи с окружающим миром.

Таким образом, рассматривая личностную структуру в ключе организации, можно сказать, что личность представлена как психическое образование в совокупности с характерными субъект- объектными взаимосвязями. То есть внешние стимулы активируют внутренние механизмы реагирования и выстраиваются определенным образом. В случае осознанной саморегуляции становятся направленно- конструктивными.

Эту систему функций осуществляет главная, «конституирующая подструктура личности – саморегуляция, которая особым образом организована совокупностью смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах. Личность в своей основе представляет собой целостную систему смысловой саморегуляции жизнедеятельности, реализующую через отдельные смысловые структуры и процессы и их системы логику жизненной необходимости во всех проявлениях человека как субъекта жизнедеятельности».

Молодое поколение большинства стран бывшего СССР, в том числе и Кыргызстана, оказалось в непростой ситуации, которую Д.И. Фельдштейн назвал «цивилизационным сломом» [114, с.368], где разрушены прежние стереотипы поведения, нормативные и ценностные ориентации. Подрастающее поколение утрачивает смысл происходящего, а любая утрата носит сложный кризисный

характер, переворачивающий жизнь человека, кардинально меняющий внешнюю и внутреннюю его жизнь. Молодежь не находит ориентиров, нормативных образцов для воспроизводства поведения, основанного на ценностях, следствием чего является потеря чувства ответственности, инфантилизм, духовная опустошенность, эгоизм, что в свою очередь ведет к деформации мотивационно-потребностной сферы личности [111, с.30-34].

Старший подростковый возраст – это период поиска своего места в жизни, нахождения ее смысла, а ценности регулируют направленность личности и определяют мотивы и цели учебной деятельности. Общество предлагает различные ценности, их много, но путь к ним индивидуален и человек выбирает их, как выбирает их и старший подросток. Данный возраст является основным периодом формирования ценностных ориентаций, оказывающих влияние на формирование личности в качестве его устойчивого свойства. На этом возрастном этапе перед личностью все чаще и реальнее становятся требования принятия *самостоятельных* решений по поводу своей жизни. Образ будущего может выступать как характеристика становления личности, поскольку одним из показателей успешной социализации молодого человека является сформированность его жизненных планов (Волович, 1990; Головаха, 1988 и др.), и именно этот показатель особенно важен для студента, готового к перемене социального статуса, выбравшего свой профессиональный путь и ценностные ориентиры, которые бесспорно связаны с его представлением о будущем.

Старший школьный возраст является сензитивным для становления оптимального смысла жизни, под которым В.Э. Чудновский понимает такие смысложизненные ориентации, структура которых является гармонической, включающей достижения в деятельности, раскрытие индивидуальности, в том числе способностей, и реализацию своих возможностей, а наиболее благоприятным периодом для этого является старший подростковый период

[153, с. 709]. При этом В.Э. Чудновский обращает внимание на особенности временной перспективы этого возраста: мало прошлого, нет опыта в решении сложных проблем, много настоящего (это возраст максималистов), поэтому видение будущего не всегда реалистично. Этот возраст он считает дисгармоничным, но затем происходит качественный сдвиг, становящаяся личностная зрелость со временем ослабляет ее [155, с. 452]. Становление личности на этом этапе определяется не только тем, как она воспринимает себя в настоящем, но также и тем, как она осмысляет свое прошлое, как видит ближайшие и более далекие жизненные перспективы [159, с.187-205].

Интерес представляют исследования проведенные российскими учеными для того, чтобы выяснить особенности жизненного пути студентов. Одно из таких исследований проведено Л.Н. Ожиговой, которым было установлено, что в жизненных планах студентов значимой является профессиональная сфера, но она связана не с достижением материального благополучия, а важным является личностный рост, саморазвитие, самореализация, саморегуляция и признание окружающими [101. с. 150–152].

Старший школьный возраст один из наиболее значимых периодов в жизни человека. В возрастной психологии период старшего школьного возраста принято относить к периоду ранней юности. Существует множество периодизаций возрастного периода юности – периода жизни после подросткового возраста до наступления взрослости. Мы опираемся на возрастную периодизации Д.Б. Эльконина и Л.И. Божович. Д.Б. Эльконин возрастные границы раннего юношеского возраста определяет периодом от 13 (14) до 16 (17) лет. Ведущим видом деятельности в данном возрастном отрезке является учебно-профессиональная деятельность, связанная с постановкой и реализацией планов на будущее (Мухина В.С., 2000).

По мнению Л.И. Божович, «старший школьный возраст (15-17 лет) - это переходный период от подросткового возраста к юношеству, когда происходят

существенные изменения в мотивационной сфере». На первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни, самоопределением (Мухина В.С., 2000).

В социальной ситуации развития старших школьников характерна неоднородность их положения - порог между специфическими проблемами подросткового возраста и задачами жизненного самоопределения перед вступлением в период взрослости. Данное сочетание условий социальной ситуации развития определяют особенности этого возрастного периода. В это время происходят качественные изменения в системе мотиваций и отношений личности старшеклассника, определяющие изменения в познавательной и личностной сферах старшеклассника. Особую актуальность приобретают задачи социального и личностного самоопределения как определения себя и своего места во взрослом мире, наступает по Э. Эриксону кризис идентичности (Обухова Л.Ф., 2001). Помимо главенствующей направленности на решение задач самоопределения, актуальными остаются вопросы межличностных взаимоотношений, статуса старшеклассника в группе сверстников, развитие сексуальной сферы, формирование самооценки и уверенности в себе. Таким образом, юношеский возраст выступает не только своеобразным переходом между детством и взрослостью, но и формированием жизненных целей и интересов.

В старшем школьном возрасте учебная деятельность претерпевает изменения, обусловленные как внешними, так и внутренними причинами. Внешними причинами выступают изменения в содержании учебной деятельности – появление новых дисциплин, повышение учебных нагрузок, требований к усвоению учебного материала, направленность на подготовку к поступлению в профилированные учебные заведения. Также в старшей школе претерпевают изменения межличностные отношения. Отношения со сверстниками играют большую роль в формировании личности старшеклассников. При этом неудовлетворенность качеством отношений со

сверстниками, непринятие старшеклассника в коллективе могут провоцировать отрицательные эмоции и беспокойство.

Предстоящее окончание школы, сдача государственных экзаменов, получение аттестата о получении среднего образования и поступление в высшие учебные заведения усиливают деловую ориентацию школьников в отношениях с учителем. У школьников возрастает требовательность и критичность к личности учителя, уровню его знаний, методам преподавания, полноте и глубине транслируемых знаний. Вместе с тем возрастает стремление школьников к уважительным формам контроля со стороны учителя (Маркова А.К., 1983).

Внутренними причинами выступают изменения в характере познавательных процессов. Этому способствует и сам процесс учебной деятельности, предъявляющий высокие требования к умственной активности и самостоятельности старшеклассников. Достигнутый достаточно высокий уровень обобщения и абстрагирования процессов мышления позволяет оперировать понятиями, рассуждать, аргументировать, выделять существенные признаки, делать глубокие выводы и обобщения. Развивается критичность мышления. Повышается уровень произвольности познавательных процессов – восприятия, памяти, воображения и других психических процессов. Старшие школьники способны сознательно использовать приемы рационального запоминания учебного материала (выделение главной мысли, конспектирование) и логически его распределять (Реан А.А., 2002). Старшие школьники интересуются вопросами философского, морально-этического характера, которые позволяют вести обобщенные дискуссии с приведением собственных аргументов. Особый интерес для старшеклассников представляет возможность разобраться в различных точках зрения и составить свою собственную точку зрения, аргументировать ее. Старших школьников привлекает сам ход анализа, способы доказательства – мышление становится активным и продуктивным.

Совершенствование интеллектуальной сферы оказывает влияние на повышение качественных характеристик учебной деятельности школьников. Дифференциация учебных предметов, необходимость овладения научными понятиями различных наук и их специфической системой знаков, способствуют развитию логического и теоретического мышления. В этот период развивается логическая память и творческие способности, формируется индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности, способствующий большей или меньшей успешности учебной деятельности (Климов Е.А., 1982).

Благодаря учебной деятельности, которая включает в себя процесс усвоения знаний и способов их использования, старший школьник, научается устанавливать более широкие и глубокие связи между имеющимися и вновь получаемыми знаниями, сознательно контролировать свою мыслительную деятельность и управлять ею. У школьника формируются навыки самостоятельного оперирования предположениями, гипотезами и их оцениванием. Более отчетливо прослеживается самостоятельность и произвольность учебной деятельности (Кон И.С., 1998).

Изменения претерпевает не только познавательная сфера личности школьника, но также происходит развитие эмоций, чувств и мотивов. У старших школьников проявляется избирательность познавательных мотивов, вызванная выбором будущей профессии. Основой дальнейшего развития всех специальных способностей является развитие избирательных познавательных интересов. Продолжают развиваться познавательные мотивы — интерес к знаниям становится более глубоким, образование приобретает характер самообразовательной деятельности, жизненные перспективы, выбор профессии осуществляются благодаря самовоспитанию. Школьник осознает особенности учебной деятельности, так как они соотносятся с требованиями общества. Мотивы и цели самообразования вызывают новые способы самообразовательной деятельности, оценка этих особенностей и их преобразование, поиск и выработка новых способов познавательной деятельности, соотношение задач и способов

самообразования, развернутые самоконтроль и самооценка, выражающиеся в самопланировании и разумном самоограничении своей деятельности (Громцева А.К., 1983.). Самоконтроль и самооценку своей учебной деятельности школьник выполняет сам, в связи с чем, возрастает интерес к формам учебных занятий. Мотив получения хорошей отметки также возрастает. Стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, выражение себя как индивидуальности формирует познавательный мотив. Таким образом, возникает осознанность саморегуляции в старшем школьном возрасте (Маркова А.К., 1983).

Учебная деятельность остается основным видом деятельности старшего школьника. Мотивами учебной деятельности выступают как формирующееся самоопределение личности и подготовка к самостоятельной жизни, так и стремление стать полноценным членом общества, а также собственно интерес к содержанию и процессу учения.

Согласно Д.И. Фельдштейну, умение школьника составлять жизненные планы и искать средства их реализации определяет специфику содержания учебной деятельности старшеклассника (Кон И.С., 1979). Учебная деятельность может представлять для старших школьников средство реализации намеченных планов. Так появляется избирательность познавательных интересов старшего школьника, делающего упор на изучение только тех дисциплин, которые представляют интерес для реализации поставленных целей – поступления в высшее учебное заведение, обретение определенной профессии. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но вместе с тем, данная избирательность интересов негативно сказывается на успеваемости школьника, невыполнении всех требований учебного заведения [122, с.350-358].

Таким образом, в старшем школьном возрасте учебная деятельность преобразуется под влиянием возрастных задач самоопределения. Совершенствование познавательных процессов, развитие познавательных

мотивов, способностей к самообразованию, самоконтролю и саморегуляции способствует повышению качественных характеристик учебной деятельности старшеклассника.

Рассмотрение данного вопроса показало многогранность и противоречивость процесса становления саморегуляции личности в старшем школьном возрасте, обусловленного внутренними и внешними детерминантами. Данный период сензитивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. В этот возрастной период формируются профессиональные умения и навыки, осуществляются важнейшие индивидуально-личностные и социальные выборы. А осознанное осмысление позволяет старшим школьникам видеть различия между причинами неудач и преодолением неудач, что приводит к реализации активной жизненной позиции и чувству контроля за событиями своей жизни. Исследователи отмечают тесную связь и взаимообусловленность личностных особенностей и саморегуляции как необходимого условия оптимального становления личности и подготовки человека к профессиональной деятельности.

Однако вопросы взаимосвязи личностных особенностей и развитие саморегуляции, при котором старший школьник самостоятельно качественно преобразовывается, опираясь на свой потенциал и используя соответствующую технологию обучения, мало изучены.

### **1.3 Проблема особенностей саморегуляции у старших подростков с разным уровнем успешности учебной деятельности**

Анализ литературы показал, что понятие «успешность обучения» рассматривается учеными в двух основных направлениях. Одни исследователи связывают успешность с эмоциональным состоянием ученика, его личным отношением к результатам своей учебной деятельности (Щуркова Н.Е.,

1993; Сериков В.В., 1999). Во втором случае успешность обучения рассматривается в ракурсе проблемы результативности и эффективности обучения, а также успешность обучения фигурирует в контексте показателей качества образования (Бабанский Ю.К., 1972; Лернер И.Я., 1978; Щукина Г.И., 1979). По Б.Г. Ананьеву(1977) успешность учебной деятельности определяется темпом, напряженностью, индивидуальными особенностями или стилем учебной деятельности, степенью прилагаемых усилий, обучающихся для достижения определенных результатов. В данном понимании успешность учебной деятельности, ее результативность и эффективность сводится к понятию учебной успеваемости. В нашем исследовании успешность обучения также соотносится с ее результативностью, принимая высокую успеваемость учащихся за успешность учебной деятельности.

В настоящее время существует проблема снижения успеваемости школьников, низкого уровня знаний старшеклассников и подготовленности абитуриентов, сказывающихся на качестве дальнейшего обучения в высших учебных заведениях. Данная проблема вызывает пристальное внимание к исследованию психолого-педагогических предпосылок эффективности учебной деятельности и детерминант успешности обучения. Успеваемость или успешность учебной деятельности определяется множеством факторов, которые можно разделить на внешние и внутренние. А.Д. Ишков (2013) к внешним факторам относит социальные (материальное положение, место жительства, место учебы) и педагогические (организация учебного процесса, профессионализм и личность учителя, материально-техническая база учебного процесса) аспекты обучения. К внутренним факторам И.И. Ильясов (1996) относит познавательные и личностные аспекты обучения. К познавательным факторам причисляются восприятие, мышление, воображение, память, речь, внимание, интеллектуальные стили познания. В группу личностных факторов входят мотивационные, волевые, эмоциональные факторы и самооценка.

Н.Н. Талызина и В.Я. Ляудис в исследованиях уделяли внимание изучению влияния процессов контроля и оценки результатов на усвоение учебного материала и успешность обучения (Кузнецова Л.Э., 2015).

С.Д. Смирнов (2001) к факторам успешности обучения также относит характерологические и особенности темперамента обучающихся, а также уровень самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности.

Н.И. Королюк (1994) средством повышения успешности обучения указывает психическую саморегуляцию как сознательное и целенаправленное изменение психической активности с целью повышения успешности выполняемых учебных действий. Основным психологическим механизмом повышения успешности учебной деятельности средствами психической саморегуляции является подчинение целей психической саморегуляции целеобразованию в учебной деятельности. Исследование Н.В.Астаховой (2007) показывает наличие взаимосвязи саморегуляции и успеваемости подростков: подростки с низкими показателями сформированности системы осознанной саморегуляции имеют более низкий уровень успешности усвоения школьных знаний.

Р.Р. Сагиевым (1992) были выделены и описаны автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции учебной деятельности.

В.И. Моросанова (1992) описывает сильные и слабые стороны различных стилей саморегуляции, выполняющих компенсаторную функцию. Так, «гибкие» учащиеся обладают высокой развитостью процессов моделирования и программирования и недостаточной сформированностью процессов планирования; «самостоятельные» учащиеся обнаруживают развитость процессов планирования и оценки результатов и неразвитость регуляторного звена моделирования.

И.М. Захарова (2005), изучая структурно-функциональные особенности типологии саморегуляции, выявила, что «автономные» учащиеся легко оценивают ситуацию, целеустремленно работают, в случае изменений условий деятельности,

своевременно и точно корректируют свои программы; «смешанные» менее точно учитывают значимые условия деятельности, труднее перестраивают свои планы по ходу изменения ситуации; «зависимые» - с трудом ориентируются в ситуации при выполнении деятельности, у них отсутствует критичность в оценивании результатов выполненных действий. Внешние и внутренние условия деятельности не способны анализировать.

Взаимосвязь «зависимости» и «автономности» с академической успеваемостью у старшеклассников и студентов была обнаружена в исследовании О.А. Конопкина и Г.С. Прыгина (1994). Самостоятельность как регуляторное качество трактуется авторами, как высокая функциональная сформированность всего контура регуляции и его отдельных структурных звеньев.

Также одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности личности является мотивация. Р.Р. Гасанова(2010) успешность деятельности детерминирует характером мотивации, от которой зависит активность, настойчивость личности в выполнении деятельности. Повышение эффективности учебной деятельности учащихся возможно посредством формирования полноценной структуры осознанной саморегуляции, неразрывно связанной с её мотивационными детерминантами, среди которых ведущую роль играют познавательные и образовательные мотивы. Исследователи Лаборатории психологии саморегуляции РАО также подчеркивают важность мотивации, являющейся необходимым условием любых форм произвольной активности, в развитии саморегуляции. Мотивация обеспечивает стремление к познанию и достижению широкого круга учебных целей, в то время как развитие осознанной саморегуляции является инструментом психологическим, обеспечивающим реализацию познавательной активности и мотивации достижения успехов в обучении. Проведенные исследования показывают тесную взаимосвязь мотивации и саморегуляции в условиях учебной деятельности. Наличие мотивированности и высокий уровень саморегуляции способствуют адаптации к условиям учебной деятельности. При рассмотрении школьных экзаменационных тестирований было

показано, что учащиеся с развитой системой саморегуляции, достигают наибольшего успеха в их прохождении, они также обладают достаточным уровнем мотивации, эффективно адаптируются к образовательной среде, испытывают интерес к учению и осознают его важность для своей будущей жизни (Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В., 2012).диплом

Также существуют особенности возрастного периода, затрудняющие формирование осознанных форм саморегуляции: недостаточная самостоятельность и неготовность к реализации своих жизненных планов; неадекватность представлений о достоинствах и недостатках; размытость границ реального и возможного, цели не всегда обоснованы реальными возможностями; неразвитость личностной ответственности за свой выбор и решения (Аронова Е.А., 2006). Проектирование учебной деятельности предполагает соотнесение ближних и дальних целей учения, распределение времени по этапам его реализации. В основе способности старшеклассника к самоуправлению учением находится стремление к самостоятельности. Ученик, стремясь к самостоятельности, выполняет роль учителя по отношению к самому себе, осуществляя его функции - мотивирует, регулирует, контролирует и оценивает свою учебную деятельность на всех ее этапах (анализа, проектирования, реализации). При этом саморегуляция учебной деятельности проявляется в организации, отборе ее предметного содержания, методов решения учебных задач (Аронова Е.А., 2006).

### **Выводы по первой главе**

1. Изменение отношения обучаемого к собственной деятельности способствует формированию рефлексивного самоуправления учебной деятельностью. Старшеклассник не только предвосхищает результаты своих действий, но и начинает произвольно организовывать эти действия: формулировать и обосновывать цели, анализировать их с точки зрения значимости и возможности достижения. Учащийся не просто контролирует свои действия путем сравнения их результатов с эталоном, но и определяет разнообразные

критерии, показатели контроля и оценки. Так, старшеклассник начинает овладевать процессом управления собственной деятельностью (Кулюткин Ю.Н., 1981).

2. Развитие саморегуляции особенно важно в старшем школьном возрасте, когда становление саморегуляции способствует успешности деятельности, в том числе учебной. На основе саморегуляции старшеклассник развивает умение управлять собой сообразно поставленной цели, развивает умение направлять свое поведение в соответствии с требованиями учебных задач.

3. Успешность учебной деятельности детерминируется множеством факторов. Психологическими факторами успешности обучения выступают познавательные и личностные аспекты учебной деятельности, обнаруживающие взаимосвязанность с мотивацией учебной деятельности и саморегуляцией поведения. Успешности учебной деятельности способствует высокая развитость регуляторных процессов: планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов и регуляторных свойств: самостоятельности, гибкости и надежности.

4. Саморегуляция, представляя собой системно-организованный процесс активности человека, оказывает влияние на успешность деятельности, в том числе учебную деятельность. В старшем школьном возрасте развитие познавательных процессов, мотивов, способностей к саморегуляции обуславливает повышение качественных характеристик учебной деятельности. Успешности учебной деятельности оказывает содействие высокая развитость регуляторных процессов: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов и регуляторных свойств, самостоятельность.

5. Психическая саморегуляция определяется как субъектная реализация последовательных и согласованных действий, в рамках информационной неопределенности. В каждом отдельном звене принятие осознанного решения, обусловленного рядом значений (лично- субъектное, ценностное и др.), что

влияет качественное своею активностью, начиная с принятия цели и кончая оценкой достигнутых результатов.

6. Процесс саморегуляции как система функциональных звеньев обеспечивает создание и динамическое существование в сознании субъекта целостной модели его деятельности, предвосхищающей (как до начала действий, как и в ходе их реализации) его исполнительскую активность.

## **ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **2.1 Методологические принципы и подходы к исследованию**

Методология в современной науке превратилась в самостоятельную интеллектуальную дисциплину и, хотя она не решает содержательных задач исследования, она помогает правильно построить и организовать его. А кроме того, она способствует формированию культуры мышления исследователя, формированию его творческой личности. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что даже если исследователь сам не осознает, он все равно использует какую-то методологию. «Осознает ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в самой методике всегда реализует ту или иную методологию» [115, с. 38]. Однако лучше для научного исследования, если методология используется не чисто механически, а осознанно.

Значение методологии для психологического исследования в свое время подчеркивал Л.С. Выготский. «Ни одна наука не представляет такого разнообразия и полноты методологических проблем, таких туго затянутых узлов, неразрешимых противоречий, как наша. Поэтому здесь нельзя сделать ни одного шага, не предприняв тысячу предварительных расчетов и предостережений» [36, с. 418]. Поэтому-то работы Л.С. Выготского обладают непреходящей ценностью

и для современности, поскольку он сам следовал этому. Для Л.С. Выготского анализ методологических проблем научного исследования не умоуменьшающие конструкции, а та кропотливая работа с понятием, научным фактом, которая так хорошо прослеживается в его исследованиях и, в частности, в работе «Исторический смысл психологического кризиса» [Там же].

И классики российской психологии, и современные авторы (А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский, Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.А. Лекторский, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, О.К. Тихомиров, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнов, М.К. Мамардашвили, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин, А.В. Юревич, Г.П. Щедровицкий, Д.А. Теплых и др.) вслед за Л.С. Выготским подчеркивают необходимость в конкретных психологических исследованиях опираться на методологию (куда как составная часть входят и методы, и методические процедуры), поскольку их результаты «прямо и непосредственно» (В.Г. Асеев, 1978) зависят от нее.

В настоящее время в науке выделяют систему координат, относительно которой можно было бы увидеть определенную направленность в научном познании. Эту систему координат В.С. Стёпин связывает с тремя типами рациональности или «идеальной методологии»: классической, неклассической, постнеклассической [125, с.544], каждый из которых характеризуется особой научной деятельностью.

Классическая рациональность держится на идее трансцендентной субъектности. «Онтологическая картина *psyche* рассматривается не как продукт конструктивно-творческой деятельности субъекта знания, а как «слепок», «результат отражения», «репрезентация», «данность» (а не «заданность») психического бытия и сознания познающего субъекта» [142, с. 280]. Исследователь занимает позицию стороннего наблюдателя как бы снимающий слепок, фотографирующий психическое явление. Такой подход к пониманию

проблы смысложизненных ориентаций предполагает, что ученый, исследующий смысловую (психологическую) реальность обладает объективным видением, благодаря выбранному единственно правильному методу исследования, и он должен опираться только на то, что получено в эксперименте, а личностное знание, которое есть у любого человека, в том числе и у профессионального психолога считается «ненаучным». В данном подходе допускается, что существует единственно возможного истинного представления об изучаемом психическом. Для изучения смысла и смысложизненных ориентаций это неприемлемо уже потому, что они многообразны.

Способы работы и формы мыслительной деятельности в неклассическом подходе выходят за рамки естественно-научной парадигмы. Д.Б. Эльконин отмечает, что этот неклассический подход идет от последних работ Л.С.

Выготского, посвященных исследованию процесса опосредования и сознания [122, с.350-358].

Именно Л.С. Выготский, исходя из своего понимания (неклассического) психологии стал говорить о двух уровнях или слоях сознания: сознание для сознания и сознание для бытия. Окончательное понимание (оформление) структуры сознания сформировалось после дополнений, введенных А.Н. Леонтьевым и В.П. Зинченко. Концепция Л.С.Выготского основана на динамическом анализе сознания, через идею о том, что сознание в целом имеет смысловое строение. Порождение смысла – это работа сознания. Как говорил А.Н. Леонтьев: «Проблема смысла и есть проблема сознания. Она относится не к области «арифметики» психологии, но к области «высшей математики» ее [82, с. 206].

В настоящее время в плане научного определения феномен «смысл» является одним из наименее изученных и сложных, так как за понятием смысла

скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многоуровневая смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах [86, с.105]. Будучи проблемой междисциплинарной, она имеет множество подходов к ее решению, которые порождают, в свою очередь, большое разнообразие теоретических концепций, далеко не всегда согласующихся между собой. Высокую планку его философскопсихологического осмысления определили работы М. Бахтина и Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, Г.Г. Шпета и др.

Важную роль сыграли и представления Л.Бинсвангера о жизненном мире, К. Левина – о жизненном пространстве, А.Адлера – о целесмысловой детерминации и М.Бахтина – о внешнем и внутреннем диалоге как особой смыслопорождающей реальности.

Принципом, который реализован в данном исследовании является **системный подход**. В его рамках было сформировано представление о том, что система является чем-то большим, чем простая сумма её компонентов, и ключевыми звеньями в ней являются межкомпонентные взаимодействия. Л. Берталанфи [25, с.42-175], предлагая рассматривать живые организмы как неравновесные открытые системы, непрерывно обменивающиеся веществом и энергией с окружающей средой, объяснял устойчивость их состояний способностью организмов к саморегуляции. Предположение, что организм обладает свойством саморегуляции поддержания данной способности, её восстанавливаемости и совершенствования высказывал И.П. Павлов [94, с.512]. В дальнейшем идея фундаментального значения саморегуляции, рассматривающейся на основе функционирования информационных процессов, получила широкое развитие в системной физиологии. Саморегуляция же стала

рассматриваться как целостная многоуровневая интегративная динамическая система, не зависящая от специфики деятельности и обеспечивающая адекватную изменчивость и пластичность жизнедеятельности [150, с.137-145].

Построение большинства концепций и исследований саморегуляции произошло на основе базовых **физиологических теорий**, разработанных Н.А. Бернштейном и П.К. Анохиным. Так, Н.А. Бернштейн [10а., с. 81-89], изучая координацию движений, пришёл к пониманию принципа саморегуляции физиологических процессов, самоорганизации и физиологии активности. По его мнению, организм представляет собой частный случай саморегулирующейся системы, в структуре которой имеется эффектор, задающий элемент, рецептор, прибор сличения, подающее по обратной связи на регулятор коррекционные импульсы устройство, управляющий эффектором регулятор. Он обосновывал наличие движущих сил, определяющих построение целесообразного произвольного действия, и высказывал идеи наличия механизмов прогнозирования и программирования. П.К. Анохин [10а., с. 81-89], используя иную терминологию и иначе расставляя акценты, разработал **теорию функциональных систем**, которые рассматривал как «динамические самоорганизующиеся из совокупности органов и тканей саморегулирующиеся построения, все составляющие элементы которых взаимодействуют и содействуют достижению полезных для организма приспособительных результатов». Основным положением данной теории являлось утверждение о том, что системам разного уровня (метаболического, гомеостатического, поведенческого, психической деятельности, социального) присуще свойство изоморфизма и поэтому все функциональные системы имеют принципиально одинаковую центральную архитектонику, включающую афферентный синтез, принятие решения, акцептор результатов действия, эфферентный синтез, действие и постоянную оценку достигнутых результатов с помощью обратной

афферентации. Механизмы же саморегуляции при этом могут быть различными: 1) только внутренние, генетически детерминированные; 2) относительно пассивное внешнее звено; 3) активное внешнее звено саморегуляции, включающее целенаправленное поведение субъектов во внешней среде. Если Н.А. Бернштейн акцентировал внимание на процессе, то П.К. Анохин – на структуре, рассматривая саморегуляцию как универсальное свойство организма, всеобщий закон его деятельности. Процессы же циркуляции информации в организме, по его мнению, имеют частный характер и подчинены более общим процессам саморегуляции со своей архитектурой, законами развития и поддержания приспособительной деятельности организма [10а., с. 81-89]. Данные теории через понимание того, что поведение живых систем не реактивно и не линейно, а его детерминация носит сложный системный характер, сформировали взгляд на саморегуляцию в живых системах как на универсальный объяснительный принцип, а не конкретный предмет изучения [8, с. 339].

Ключевое развитие **теория функциональных систем** получила в направлении изучения физиологических и нейрофизиологических механизмов системной организации функций, организмов, поведения, психической деятельности и адаптации, а также обоснования на основе полученных данных новых теоретических положений [6, с.280; 8, с.339]. С опорой на данную теорию было сформулировано положение о том, что целостные организмы могут рассматриваться как совокупность множества саморегулирующихся функциональных систем различного уровня в их тесной взаимосвязи [8, с.339]. Это позволило рассматривать поведенческую деятельность в единстве с обеспечивающими её системами внутренней среды организма, а построение целого организма – на принципах иерархического доминирования, мультипараметрического и последовательного взаимодействия [11, с.206]. Из

этого последовала разработка и формулирование концепции системного квантования поведения К.В. Судакова, которая была успешно применена к описанию жизнедеятельности от простейших существ до системных механизмов поведения и психической деятельности [64, с.544].

Таким образом, саморегуляция как базовый объяснительный принцип теории функциональных систем и общая способность организма используется в основе большинства физиологических, нейро- и психофизиологических исследований.

Развивая идею структурно-функционального подхода к саморегуляции произвольной активности, О.А. Конопкин [55, с. 42-52] рассматривал её и как способность субъекта, и как процесс. Он использовал представления о её осознанности, системности вовлечённых регуляторных психических функций, а также проводил мысль о согласованности деятельности и саморегуляции, обусловленной принятой субъектом целью. В принципиальной схеме организации функций саморегуляции деятельности он выделял следующие функциональные звенья: принятую субъектом цель, модель условий, программу действий, систему критериев успешности, контроль результатов и решение о коррекции, которые сейчас рассматриваются как интегративные, составляющие мезоуровень когнитивных способностей человека [56, с. 128-135]. Данная теоретическая модель заложила основы для концепции **индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека** В.И. Моросановой [81, с. 14-22]. В её рамках саморегуляция понимается как целостная система выдвижения и управления достижением целей поведения и деятельности. Под стилем же понимается типичный способ регулирования, устойчиво проявляющийся в различных деятельностных ситуациях и видах психической активности субъекта, индивидуально-типическое своеобразие саморегуляции и реализации произвольной активности. При этом выделение регуляторных

процессов и регуляторно-личностных свойств, а также разработка инструментария диагностики уровня их сформированности обеспечило активное развитие практических исследований в данном направлении [80, с. 121-127].

Не менее важными являются концепции, развивающие взгляд на саморегуляцию как на иерархически организованную систему, в которой задействованы процессы различных уровней индивидуальности [82, 137-145]. Например, в **системно-деятельностной концепции** психической саморегуляции состояния Л.Г. Дикой [33, с.318] саморегуляция рассматривается как деятельность и как состояние. Учитывая три уровня индивидуальности (энергоактивационный, психодинамический и личностный), она обосновывает понятие индивидуального стиля, определяющего стратегию и тактику саморегуляции функциональных состояний. Основными составляющими системно-деятельностной концепции психической саморегуляции функциональных состояний являются иерархическая структура саморегуляции субъекта, межсистемное взаимодействие механизмов произвольной и непроизвольной саморегуляции психических состояний, целенаправленная активность и личностные уровни организации субъекта деятельности. В триаде «деятельность — состояние — личность» реализован личностный принцип, поэтому системообразующим детерминантом выступает личностный уровень. Функциональное состояние выступает как результат межсистемного взаимодействия в рассматриваемой триаде. Эффективность саморегуляции функциональных состояний как деятельности обусловлена уровнем межсистемного взаимодействия компонентов интегративной системы. Степень доминирования волевой, эмоциональной, непроизвольной и произвольной психофизиологической, личностной форм саморегуляции зависит от индивидуального стиля саморегуляции функциональных состояний [33, с.318].

Таким образом, саморегуляция стала рассматриваться не только как способность к организации активности субъекта, но и как неосознаваемая и осознаваемая деятельность, как процесс, осуществляемый сложной иерархически организованной системой, т.е. помимо универсального объяснительного принципа она стала конкретным предметом изучения учёных. В результате проводимые в данном направлении научные исследования получили существенное прикладное значение. При этом несомненным является тот факт, что одной из основных методологических баз для этого послужила теория функциональных систем П.К. Анохина [10а, с. 81-99]

Обобщение вышеописанных исследований показывает, что научные взгляды на саморегуляцию развиваются от понимания её как важнейшего объяснительного принципа в системном подходе, основанном на теории функциональных систем, как способности и свойства организма и индивида, до изучения её как процесса и самостоятельной деятельности в регуляции функционального состояния. После понимания того, что она проявляется на разных уровнях организации живых систем, понятие саморегуляции стало использоваться в обширных исследованиях процессов жизнедеятельности, адаптации и возникновения стресса, поведения и психической деятельности, взаимодействия в социуме. Полученные результаты исследований стали применяться к конкретным ситуациям и практической деятельности. В результате саморегуляция стала рассматриваться как целостная многоуровневая интегративная динамическая система, не зависящая от специфики деятельности, обеспечивающая адекватную изменчивость и пластичность жизнедеятельности [33, с.318]. Однако исследования собственно саморегуляции проводятся в основном в функционально-структурном и содержательно психологическом аспектах с опорой на межуровневые отношения [70, с. 95-110]. При этом в саморегуляцию, как систему, интегрированы физиологические процессы,

сопоставимые с психическими через информационные явления, что позволяет предположить наличие у неё формально-динамических аспектов, связанных с информационным взаимодействием со средой. Как известно, они характеризуются устойчивостью, универсальностью проявлений, спонтанностью и неосознаваемостью, независимостью от содержания деятельности, динамическим характером, регулирующими поведение влияниями. Являясь обусловленными биологическими свойствами индивидуальности, они должны быть одними из базовых в общей многоуровневой интегративной динамической системе саморегуляции и включаться в её высоко организованные уровни и структуры. Однако до настоящего времени данные вопросы остаются малоизученными, и нам представляются достаточно перспективными и практически значимыми исследования в данном направлении.

С позиции **системного подхода**, уровень сформированности осознанной саморегуляции должен определяться целостностью системы саморегуляции. Категория целостности определяет полноту охвата объекта исследования и степень его организованности (упорядоченности). Саморегуляция рассматривается как системно-организованный процесс, имеющий закономерную внутреннюю структуру [55, с. 42- 52]. Наличие полноценной функциональной структуры саморегуляции и высокий уровень сформированности каждого функционального компонента определяют эффективное саморегулирование. Психическая саморегуляция как собственно регуляторный процесс представляет преодоление субъектом информационной неопределенности. О.А. Конопкин, высоко оценивая роль психической саморегуляции человеком своей деятельности, отмечает, что она «является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств

отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований». О.А. Конопкиным выделены регуляторные функции (планирование, программирование, контроль), психические средства осуществления регуляторных функций (умственные умения и операции), специфический источник информации, используемый при реализации какой-либо регуляторной функции (образ Я, самооценка), условия, активирующие и поддерживающие процесс саморегуляции (мотивационные, эмоциональные феномены и др.) [55, с. 42- 52].

Осознанная саморегуляция, по О.А. Конопкину, представляет системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [56, с. 128- 135].

Ключевым понятием **индивидуально-стилевого подхода** является стиль саморегуляции. Индивидуальный стиль активности и индивидуальный стиль саморегуляции этой активности — это взаимосвязанные стороны реализации психической активности. По мнению В.И. Моросановой, предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические процессы и явления, которые обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Стиль саморегуляции характеризуется индивидуальными особенностями протекания регуляторных процессов планирования, программирования, моделирования, оценивания результатов своей деятельности. Индивидуальные различия в сформированности различных звеньев саморегуляции отражены в когнитивных стилях, в частности, могут существовать связи импульсивности и полнезависимости с различными звеньями контура саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Т.Ю. Смирнова, М.Л. Холодная, И.П. Шкуратова).

Согласно **концепции регуляции состояний** А.О. Прохорова, становление способов саморегуляции происходит в ходе онтогенеза, поэтому социальная среда, в частности, национальные, культуральные и др. её особенности, влияют на специфику средств и способов саморегуляции психических состояний. Саморегуляция рассматривается как возможность актуализации внутренних резервов человека. Основными компонентами концепции регуляции состояний являются осознанный образ желаемого состояния, актуализация соответствующей мотивации, рефлексия переживаемого состояния, использование психорегулирующих средств. А.О. Прохоров [97, с. 352] выделяет особенности возрастных и гендерных способов саморегуляции в когнитивной оценке ситуации, уровне эмоциональной регуляции, в ориентации на действие или состояние.

Л.П. Басов, В.А. Иванников, Т.П. Шульга, А.В. Быков, Т. Куль исследуют личностную саморегуляцию в контексте волевого овладения личностью своим поведением. В.А. Иванников подчеркивает, что роль личности в волевой регуляции проявляется в способности к смыслообразованию при недостатке мотивации для осуществления или прекращения действия. Преодоление трудностей в деятельности опосредуется волевыми качествами личности.

Используя **субъектно-деятельностный и системный подходы**, Е.А. Сергиенко исследует контроль поведения как единую систему, включающую три подсистемы регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль, или контроль действий), которые основаны на ресурсах индивидуальности и интегрируются, создавая индивидуальный паттерн саморегуляции [106а, с. 479]. Когнитивный контроль предполагает сосредоточение на задаче и удержание ее в фокусе внимания, целеполагания; построение плана действия и действие в соответствии с планом, а также сличение полученного результата с исходным представлением о нем, поэтому Е.А.

Сергиенко относит когнитивный контроль к процессам решения когнитивных задач. Контроль действия означает становление уровня произвольности, который составляет континуум от непроизвольности — к произвольности — до волевых действий. Е.А. Сергиенко оперирует терминами «контроль поведения», «регуляция», «саморегуляция». Термин «саморегуляция» означает уровень осознанной, произвольной регуляции собственного поведения, который опирается на предшествующие более низкие уровни. Ресурсами саморегуляции служат интеллектуальный потенциал, эмоциональность, способность к произвольной организации действий и волевых усилий, предполагающих организацию исполнительного компонента, гибкость реализации действий в зависимости от изменяющихся условий задачи, анализа результата исполнения. [106а, с. 479].

С позиции возрастной динамики, саморегуляцию можно представить координирующим процессом психических состояний, который компенсирует и оптимизирует потенциальные качества и возможности психики в целом. Так как является непосредственным согласованием направленности регуляции темпа, ритма происходящего в соответствии с психическими и физиологическими состояниями. В ключе непосредственной деятельности играет важную функцию устойчивости психики по отношению к деструктивным формам поведения. В качестве психодинамических параметров саморегуляция способствует эмоциональной устойчивости, а также проявлению волевых и других значимых устойчивых к стрессовым воздействиям проявлений.

Качество оптимального саморегулирования отражается в получении итогового желаемого результата. А также важен выбор средств достижения желаемого результата. Оценивание играет важную роль поддержания динамического состояния целенаправленной деятельности. Субъективная заинтересованность и критическая самооценка позволяют сравнивать и

отслеживать этапы продвижения к поставленной цели. Также необходимо учитывать что при достижении одной цели, для поддержания необходимой положительной динамики важен переход к достижению, следующей поставленной цели.

Таким образом, понятие «саморегуляция» имеет междисциплинарный характер и является одним из ключевых как в психологии, так и во многих других дисциплинах, в частности, в философии, общей теории систем, биологии и др. Саморегуляция представляет сложный, многоаспектный феномен, имеющий закономерное строение. При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от поставленных целей, индивидуальных особенностей и условий окружающей его действительности, особенностей взаимодействующих с ним людей. В ситуации выбора уменьшение неопределенности возможно лишь средствами регуляции, а в случае психологической регуляции — средствами саморегуляции в том смысле, что человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует результаты.

Саморегуляция связана с психическим отражением всех процессов: ощущения, восприятия, мышления и др. Умение регулировать собственное состояние от физиологического до психологического является необходимым условием конструктивного социального поведения субъекта [155, с.25-50]. Уровни психической саморегуляции одно из особенностей саморегуляции психического отражения. По мнению К.А.Абульхановой-Славской [2, с.88-103] могут быть выделены следующие уровни психической регуляции: регуляция психических процессов; действий с помощью этих психических процессов; обстоятельств жизни посредством этих действий; управление собой в процессе изменения этих обстоятельств.

Рассматривая субъектную деятельность и основные движущие механизмы, можно обратить внимание на то что все психологические взаимодействия напрямую связаны с саморегуляцией. Изначально проявляется мотив как побудительная направленность к исполнению действия и реализация намерения. Целенаправленность в свою очередь обусловлена сознательной регуляцией. В процессе повторения осознанных действий, функция саморегуляции может со временем приобретать также и неосознанный характер, то есть действие становится автоматическим, повторяющемся.

В соответствии с принципом произвольности, как отмечалось нами выше, следует различать произвольный и непроизвольный виды саморегуляции. Действия называются произвольными, если они доступны самоконтролю. Вытекает неразрывная связь произвольного с сознательным, что было в лаконичной форме отмечено И.М.Сеченовым, который говорил, что произвольное движение всегда сознательно [38, с.164]. Позицию, близкую к сказанному, занимает Е.П.Ильин [49, с.512], когда затрагивает вопрос о том, какие действия можно отнести к произвольным, а какие к непроизвольным. По мнению автора, произвольные действия характеризуются суммарной деятельностью коры и наличием представления (образа) как регулятора действий. Непременной чертой произвольных действий является их сознательный характер (наличие осознанной цели), в то время как осознанность произвольных действий по ходу их проявления может быть совсем не обязательной. Она появляется обычно на главных этапах осуществления произвольного действия.

## **2.2 Описание методов и методик исследования.**

Основными научными принципами и подходами в исследовании выступили:

**Принцип детерминизма** - это философское учение об объективной закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального и духовного мира. Центральным ядром детерминизма является положение о существовании причинности, т.е. такой связи явлений, в которой одно явление (причина) при вполне определенных условиях с необходимостью порождает другое явление (следствие). Принцип детерминизма – закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов (Рубинштейн С.Л., 1940).

В данной работе принцип детерминизма находит своё отражение в том, что успеваемость старшеклассников обуславливают различные причины и условия, в частности уровень развития саморегуляции поведения. Кроме того, на успешность обучения могут оказывать влияние мотивы учебной деятельности, отношение к учебе, а также темперамент.

**Системный подход** – методологический подход, рассматривающий психические явления с нескольких сторон, как некоторую качественную единицу, как совокупность качеств, приобретаемых индивидом, и как результат активности микросистем организма. Системный подход требует исследовать явления в их зависимости от внутренне связанного целого, которое они образуют, приобретая благодаря этому присущие целому новые качества (Ананьев Б.Г., 1968).

Проблема успеваемости и саморегуляции школьников рассматривается как часть системы «личность». Мы исходим из представления о том, что изменения в таких подсистемах как содержание учебной деятельности и мотивы личности оказывают влияние на развитие саморегуляции учебной деятельности, что в свою очередь сказывается на показателях успеваемости школьника. Сформированные мотивы учебной деятельности, высокий уровень саморегуляции и успешность в учебной деятельности способствуют повышению социально-психологической адаптации личности.

Таким образом, мотивы обучения, саморегуляция учебной деятельности и социально-психологическая адаптация в социальной среде являются взаимосвязанными компонентами социальной ситуации развития в целом. Системный подход в данном исследовании позволяет увидеть все факторы, которые могут влиять на успеваемость старшеклассников.

**Деятельностный подход** - система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов, в соответствии с которыми основным предметом исследования является деятельность, опосредующая все психические процессы (Рубинштейн С.Л., 1940).

Особенности учебной деятельности в старших классах школы опосредуют мотивацию учеников, их эмоциональное отношение к процессу и результатам обучения. Требования к скорости и качеству усвоения учебного материала, необходимость подготовки к профессиональному самоопределению оказывают влияние на развитие личности школьника, повышение уровня саморегуляции учебной деятельности, способствующей успешности обучения школьников. Применение деятельностного подхода позволило рассматривать роль саморегуляции в показателях эффективности учебной деятельности.

### **2.3. Методы статистической обработки полученных данных**

В исследовании в соответствии с целью и задачами применялись следующие методы. При написании данной работы был использован библиографический метод, в ходе которого проводится анализ и систематизация материала, характеризующего предмет исследования.

Вторым методом, который был использован в данной работе, являлся психодиагностический, позволяющий провести эмпирическую проверку выдвинутых нами гипотез посредством психодиагностических методик.

Третьим методом, был метод психокоррекции. Реализация данного метода проходила с помощью разработанной нами психопрофилактической программы,

направленной на развитие саморегуляции и повышение успеваемости старшеклассников.

Также в работе были применены математические методы обработки данных посредством компьютерной программы «IBM SPSS Statistics 22.0» и методы статистической обработки, повышающие обоснованность выводов в психологических исследованиях за счет использования вероятностей логики и вероятностных моделей.

В данном исследовании использовались следующие методики и опросники.

### **1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (автор- В. И. Моросанова, 1998г.)**

Опросник, направленный на диагностику развития индивидуальной саморегуляции, состоит из 46 утверждений, входящих в состав основного опросника. Опросник работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Данный опросник позволяет выявить уровень развития саморегуляции старшеклассников для дальнейшего исследования особенностей учебной деятельности школьников и факторов, влияющих на ее успешность.

### **2. Методики ЭОС и СамОС (автор – А. К. Осницкий, 2010 г.) – направлены на оценку уровня самостоятельности старших подростков**

Нормированный опрос учащихся и экспертов по методикам СамОС и ЭОС позволяет получить упорядоченные показатели по перечисленным параметрам анализа субъектного опыта учащихся. Параллельное сопоставление самооценок учащихся и экспертных оценок позволяет, пользуясь рядом внешних критериев, внести коррекции в оценивание как учащихся так и экспертов, шкалы:

1. Отношение к помощи учителя
2. Отказ от помощи учителя (вариации)
3. Обращение за советом может быть (вариации)
4. Интересы профессионально ориентированные (вариации)

5. Готовность помочь, стремление оказаться полезным
6. Стремление проявить себя
7. Отношение к окружающим и взаимодействию
8. Отношение к сотрудничеству
9. Ориентация на успех
10. Выраженность социальной направленности
11. Перспективное самооценивание

### **3. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Прихожан А.М., 2006).**

Данная методика направлена на изучение уровней познавательной активности, мотивации достижения, проявления тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности. Опросник состоит из 40 вопросов – утверждений с вариантами ответов «Почти никогда», «Иногда», «Часто», «Почти всегда». В результате обработки методики выявляют уровень развития мотивации учения от резко отрицательного отношения к учению до продуктивной мотивации с выраженным преобладанием познавательной мотивации и положительным отношением к учению и степень выраженности отдельных показателей эмоционального отношения к учению. Данная методика позволила рассмотреть влияние мотивов личности на формирование саморегуляции старшеклассников, выявить факторы, влияющие на успеваемость школьников.

### **4. Тест-опросник «Атрибутивный стиль успехов и неудач» (автор – Стоун, 2009 г.) – позволяет оценить оптимистический или пессимистический атрибутивные стили успехов и неудач.**

Данная методика позволяет диагностировать особенности оптимистического стиля успехов и неудач в рамках учебной деятельности, выявить взаимосвязи оптимизма с успешностью учебной деятельности:

1. Высокий уровень оптимизма с успешностью учебной деятельности
2. Низкий уровень оптимизма с успешностью учебной деятельности

### 3.Объяснение негативных и позитивных жизненных ситуаций

#### **5. Тест-опросник «Самооценка личности» (автор – О.И. Мотков,1979 г.) – направлена на изучение уровня самооценки личности**

Методика позволяет изучать общий уровень самооценки позитивного развития личности, самооценку отдельных факторов и качеств личности, а также ее адекватность или неадекватность.

Адекватность самооценки – это степень ее соответствия реальной выраженности личностных качеств, проявляющихся в переживаниях и поведении. Это ее реалистичность. Она обуславливается качеством работы особого личностного механизма - внутреннего программиста и регулятора жизнедеятельности. Реализм в самооценке позволяет человеку строить более точные и более выполнимые планы, стремиться к более осуществимым целям и желаниям. Поэтому адекватность самооценки можно считать одним из показателей гармоничности личности.

#### **6. Тест-опросник диагностики самоотношения (авторы – В.В. Столин и С.Р. Пантелеев, 1985 г.) – методика построена в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности:**

- глобальное самоотношение;
- самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
- уровень конкретных действий в отношении к своему «Я»

#### **7. Тест-опросник диагностики личностной и ситуационной тревожности (авторы – Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин, 1977 г.) – методика направлена на изучение двух основных видов тревожности – личностной и ситуативной. На основании результатов методики можно говорить об уровне выраженности каждого вида тревожности**

**8. Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (автор – А.Г. Маклаков, 1993 г.) – методика диагностирует следующие параметры адаптивности личности:**

- поведенческая регуляция (ПР);
- коммуникативный потенциал (КП);
- моральная нормативность (МН).

На основе выраженности трех параметров адаптивности определяется личностный адаптационный потенциал, который может иметь низкий, средний или высокий уровни выраженности

**Методы обработки полученных данных.** При анализе результатов применены статистические методы: методы сравнения критерии: U- Манна – Уитни (далее по тексту – U), критерии t- Стьюдента (далее по тексту – t), r - Спирмена (далее по тексту – r), факторный анализ.

При обработке экспериментальных данных первоначальным этапом послужило вычисление средних показателей и частот по каждой рассматриваемой шкале. Далее был определен характер распределения данных с помощью критерия Колмогорова – Смирнова, направленного на сравнение накопленных эмпирических частот в исследуемой выборке данных с накопленными теоретическими частотами. Если разность накопленных частот в теоретическом и эмпирическом распределении отличается, принимается решение о существенных различиях в распределении данных, то есть о его ненормальном распределении. В результате данной проверки мы выяснили, что данные относятся к распределению, отличному от нормального. Это требует от нас использовать для дальнейшего анализа непараметрические критерии.

Следующим этапом математической обработки данных послужило определение различий между выделенными группами путем сравнительного анализа с помощью критерия Манна-Уитни (U) для оценки различий в уровне выраженности исследуемого признака между двумя выборками, основанного на

подсчете различий ранговых показателей в каждой выборке; критерия Хиквадрат ( $\chi^2$ ), оценивающий однородность двух выборок по теоретическим и эмпирическим частотам для сравнительного анализа показателей методик (стены) и авторской анкеты. Для изучения взаимосвязи между показателями шкал методик применялся коэффициент корреляции Спирмена ( $r$ ) для изучения взаимосвязи между показателями шкал психодиагностических методик [99].

Статистические расчеты выполнены с использованием пакета статистического анализа IBM SPSS Statistics 22. Кроме методов математической обработки результатов исследования в работе использованы способы наглядного представления результатов (таблицы, графики).

### **Обоснование выборки**

База проведения исследования: Физико-математическая школа лицей №61; школа лицей №37, с углубленным изучением английского языка г. Бишкек.

Выборка исследования составила 292 человек – учащихся 9-11 классов – старших подростков в возрасте от 14 до 17 лет, из них 132 мальчика и 166 девочек.

Респонденты в выборку подбирались с помощью метода рандомизации (случайным образом) и на основе анализа показателей их учебной успеваемости.

В результате подбора респондентов выборка исследования была разделена на группы:

- первая группа – 76 человек – подростки с низкой учебной успеваемостью;
- вторая группа – 86 человек – подростки с высокой учебной успеваемостью;
- третья группа – 136 человек – подростки со средней учебной успеваемостью.

С первой группой после первичной диагностики проводилась трениговая программа по повышению саморегуляции у старших подростков с низкой успешностью учебной деятельности. Затем проводилась повторная диагностика

респондентов первой группы для оценки влияния тренинговой программы на их саморегуляцию и личностные параметры успешности учебной деятельности.

Основой для выделения групп являлись данные опросника «Саморегуляция учебной деятельности» (Моросанова В.И., 2011). В последующем полученные данные, в ходе проведенного исследования, рассматривались с учетом выделенных групп.

Учебная деятельность в старших классах характеризуется повышенными учебными нагрузками, направленностью на профессиональное определение, подготовку к поступлению в профилированные учебные заведения. На данном возрастном этапе школьники производят выбор дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, сказывающийся на предпочтении одних учебных предметов другим. Так, у одних учащихся наблюдается улучшение общей успеваемости, у других ее ухудшение. Ситуация необходимости выбора дальнейшего жизненного пути, планирования и моделирования дальнейших программ действий может стать причиной состояний тревоги и напряжения школьников, снижения самооценки, ухода от решения проблем, снижения успеваемости, что в результате приводит к нарушениям адаптации личности.

Выбор субъектов исследования обоснован также особенностями старшего подросткового возраста: 1) кризис идентичности (Э. Эриксон); 2) период «становления авторства собственной жизни» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев); ведущей учебно-профессиональной деятельностью (А.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев); развитие самосознания (развитая рефлексия, самопознание) и потребность в профессиональной компетентности (Н.С. Пряжников); период наибольших возможностей развития психических функций, период расцвета интереса к теоретическим знаниям и их практическому, профессиональному применению, период высокой социальной активности и личностного самоопределения [117, с.42].

## **Этапы исследования**

Организация исследования включала четыре этапа.

**I этап теоретический (2018)** – проведен теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования и оценка современного состояния проблемы: определены основные направления исследования, сформулированы цель, задачи, гипотеза исследования; уточнен понятийный аппарат.

**II этап (2018–2019)** – определена основная выборка, подобран адекватный целям исследования психологический инструментарий исследования, разработана программа экспериментального исследования проведено пилотажное исследование с целью уточнения и определения эффективности основных методик.

**III этап (2019)** – проведение психодиагностического исследования, сбор эмпирических данных.

**IV этап (2019–2020)** – обработка и анализ полученных данных, систематизация и обобщение результатов исследования, их интерпретация.

## **ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

### **3.1 Программа исследования**

При создании модели исследования были учтены как теоретические данные об особенностях изучаемых феноменов – личностных особенностях, саморегуляции старшего школьного возраста, на основании которых были выдвинуты гипотезы, так и направленность психодиагностических методик.

Экспериментальное исследование состояло из трех основных этапов: подготовительного, диагностического и аналитического.

**Подготовительный этап** включал изучение исходных данных по исследуемой проблематике, в том числе, определение и обоснование выборки, формулирование рабочих гипотез, разработке плана проведения исследования и процедур исследования. Результатом работы на данном этапе явилась целостная программа эмпирического исследования, включающая и пилотажное исследование.

**Диагностический этап** заключался в сборе основного эмпирического материала с помощью психодиагностического метода, включающего опросники, методики, тесты с учетом результатов, полученных в пилотажном исследовании. На данном этапе были получены первичные данные, характеризующие как личностные особенности студентов, так и особенности саморегуляции в их взаимосвязи.

**Аналитический этап исследования** включал описание и анализ, полученных результатов и их интерпретацию, позволивший выделить отдельные личностные особенности студентов, выступающих в качестве мишеней для развития саморегуляции учебной деятельности.

Первым этапом экспериментального исследования стало проведение *пилотажного исследования*, в котором приняли участие 157 учащихся старших классов школы- гимназии № 37; а также учащиеся старших классов физико-математической школы- лицея № 61 . Проведение исследования начиналось с проведения методики «Оценка учащимися своей самостоятельности (СамОС)» А. К. Осницкого, 2008; методика «Экспертная оценка самостоятельности учащихся (ЭОС)» А. К. Осницкого, 2008; а также с выявления влияния самооценки старших подростков на оценочный результат учебной деятельности учитывая итоговые отметки за 3-ю четверть.

Основное *экспериментальное исследование* (292 участника) проводилось по принципу разделения на группы: низкого, среднего, высокого уровней саморегуляции, а также по уровням успешности учебной деятельности.

Все остальные методики проводились с таким же разделением на группы.

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязи между отдельными ситуационно-специфическими показателями.

### 3.2 Пилотажное исследование

**Целью** первого эмпирического этапа было определение основного психологического инструментария, проверка надежности основных методик и определение наличия различий с учетом специальной направленности обучения.

В исследовании приняли участие 79 учащихся школы- гимназии № 37, с углубленным изучением английского языка; а также 78 учащихся старших классов физико- математической школы- лицея № 61. Вся исследуемая выборка была разделена на 3 группы, по уровню саморегуляции и по уровню успешности учебной деятельности.

#### Результаты и их обсуждение.

Анализ описательных статистик проводился с помощью статистического пакета программ IBM SPSS Statistics 22. Т-критерий Уилкоксона позволил сравнить выборки по уровню количественного признака, измеренного в порядковой шкале. U- критерий Манна- Уитни был использован для сравнения независимых выборок.

Сравнительный анализ средних значений, полученных при статистической обработке методик (СамОс); (ЭОС) А. К. Осницкого, выявил достоверные различия между экспертной оценкой и самооцениванием

**Таблица 1 – Сопоставление данных самооценки учеников и экспертных оценок учителей (с группировкой)**

Шкалы	Ученик	Учитель	Т- критерий Вилкоксона	Р
	среднее	среднее		
Отношение к помощи учителя	1,48	1,48	-0,277	p>0,05

<b>Отказ от помощи</b>	<b>0,35</b>	<b>0,71</b>	<b>-4,224</b>	<b>p≤0,05</b>
<b>Обращение за советом</b>	<b>1,93</b>	<b>1,73</b>	<b>-2,591</b>	<b>p≤0,05</b>
Профессионально ориентированные интересы	2,14	1,98	-1,384	p>0,05
Готовность помочь	1,98	2,08	-1,167	p>0,05
Стремление проявить себя	1,44	1,44	-0,015	p>0,05
Стремление к общению	0,18	0,28	-1,556	p>0,05
Отношение к сотрудничеству	0,94	0,90	-0,488	p>0,05
Ориентация на успех	4,03	3,83	-1,554	p>0,05
Выраженность социальной направленности	1,57	1,47	-1,484	p>0,05
<b>приобретение умений_</b>	<b>2,19</b>	<b>2,10</b>	<b>-2,021</b>	<b>p≤0,05</b>
Перспективное самооценивание	2,34	2,39	-1,089	p>0,05

Согласно данным таблицы 1, мы видим, что наиболее типичными являются «нулевые» сдвиги, то есть отсутствие различий между самооценкой учеников и экспертной оценкой учителей.

И все же, для шкалы «отказ от помощи» характерны положительные сдвиги (29 % из всех наблюдений), что говорит о том, что учитель склонен более высоко оценивать активность отказа от помощи ученика.

Шкала «обращение за советом», для нее более типичными являются отрицательные сдвиги (21 % из всех наблюдений), что говорит о том, что учитель склонен более низко оценивать зависимость ученика от советов, то есть считает их более самостоятельными, чем оценивают себя сами ученики.

Шкала «приобретение умений», для нее более типичными являются отрицательные сдвиги (19 % из всех наблюдений), что говорит о том, что учитель склонен более низко оценивать уровень умений, чем их оценивают у себя сами ученики.

**Таблица 2- Средние значения итоговых отметок за 3-ю четверть**

предметы	высокая успеваемость	средняя и низкая успеваемость
	n=106	n=51
Математика	107	50
Биология	125	42
Русский язык	95	62
Английский язык	105	52
История	105	52
Средний бал	4.5	3.5

Согласно данным таблицы 2, мы видим, что из 157 учеников 9-11 классов, преобладает высокая успеваемость ( $\Rightarrow 4$ ), что может быть обусловлено ориентиром на ближайшее будущее.

**Таблица 3 – Сравнительный анализ данных самооценки учеников с разной успеваемостью**

Шкалы	сниженная успеваемость N=51	высокая успеваемость N=106	U- критерий Манна- Уитни	P
	среднее	среднее		
Отношение к помощи учителя	1,48	1,43	2186	p>0,05
Отказ от помощи	0,44	0,30	2046	p>0,05
<b>Обращение за советом</b>	<b>2,16</b>	<b>1,8</b>	<b>1703</b>	<b>p≤0,05</b>
<b>Профессионально ориентированные интересы</b>	<b>2,45</b>	<b>1,85</b>	<b>1795</b>	<b>p≤0,05</b>
Готовность помочь	2,10	1,87	1931	p>0,05
Стремление проявить себя	1,56	1,36	2034	p>0,05
Стремление к общению	0,14	0,13	2186	p>0,05
Отношение к сотрудничеству	1,14	0,88	1849	p>0,05
Ориентация на успех	4,11	3,95	2139	p>0,05
Выраженность социальной направленности	1,64	1,48	1990	p>0,05

приобретение умений	2,32	2,08	1963	$p > 0,05$
<b>Перспективное самооценивание</b>	<b>2,48</b>	<b>2,15</b>	<b>1838</b>	<b><math>p \leq 0,05</math></b>

Обнаружены статистически значимые различия по самооценке между учениками с разным уровнем успеваемости (высокая успеваемость, когда средняя успеваемость больше или равна 4) по следующим шкалам: «Обращение за советом», «Профессионально ориентированные интересы», и «Перспективное самооценивание». Так, более склонны обращаться за советом ученики с успеваемостью ниже отметочного показателя «4», согласно полученным данным они более конформны, чем ученики с высокой успеваемостью для которых характерно эпизодическое обращение за советом к учителю.

Статистически значимые различия по шкале «Профессионально ориентированные интересы» показывают, что у учеников с низкой успеваемостью ярко выражены профессионально ориентированные интересы, в то время как у учеников с высокой успеваемостью они выражены слабо.

Схожие результаты с обнаруженными статистически значимыми различиями по шкале «Перспективное самооценивание». Ученики с низкой успеваемостью оценивают себя выше, чем ученики с высокой успеваемостью.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Самооценивание старшеклассников находится в средних пределах, что можно интерпретировать, как адекватное самооценивание;
- У учащихся 9-11 классов преобладает высокая успеваемость;
- Ученики с успеваемостью ниже отметочного показателя «4» более конформны, чем ученики с высокой успеваемостью;
- Перспективное самооценивание выше у учеников с сниженной успеваемостью, чем у учеников с высокой успеваемостью.

Как было выявлено, самооценка старших подростков оказывает влияние на оценочный результат учебной деятельности.

Перспективное самооценивание являясь результатом высокой отметки не подтверждено, так как перспективное самооценивание выявлено у учеников с успеваемостью ниже «4» [1.в. С. 108-112]

**Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (Андреева А.Д., Прихожан А.М., 2006).** Данная методика направлена на изучение уровней познавательной активности, мотивации достижения, проявления тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности. Опросник состоит из 40 вопросов – утверждений с вариантами ответов «Почти никогда», «Иногда», «Часто», «Почти всегда». В результате обработки методики выявляют уровень развития мотивации учения от резко отрицательного отношения к учению до продуктивной мотивации с выраженным преобладанием познавательной мотивации и положительным отношением к учению и степень выраженности отдельных показателей эмоционального отношения к учению. Данная методика позволила рассмотреть влияние мотивов личности на успеваемость школьников.

Исследование успешности учебной деятельности старшеклассников проводилось на основе итоговых отметок по учебным дисциплинам, отраженным в школьном журнале. Итоговый оценочный показатель основных предметов (математика, русский язык, английский язык- профильный). Использование данных итоговых результатов за 3-ю четверть, позволило выявить уровень успешности старшеклассников. Выборка разделена на 3 группы: группа 1- высокая успеваемость  $\geq 4,3$  от максимального среднего значения итоговых отметок по 3-м основным предметам; группа 2- средняя успеваемость  $\geq 3,7$ ; группа 3- низкая успеваемость  $< 3,7$ .

В исследовании в соответствии с целью и задачами применялись следующие методы:

При написании данной работы был использован библиографический метод, в ходе которого проводится анализ и систематизация материала, характеризующего предмет исследования.

Вторым методом, который был использован в данной работе, являлся психодиагностический, позволяющий провести эмпирическую проверку выдвинутых нами гипотез посредством психодиагностических методик.

Также в работе были применены математические методы обработки данных посредством компьютерной программы «IBM SPSS Statistics 22.0» и методы статистической обработки, повышающие обоснованность выводов в психологических исследованиях за счет использования вероятностей логики и вероятностных моделей.

Методы статистической обработки:

При обработке экспериментальных данных первоначальным этапом послужило определение характера распределения данных с помощью критерия Колмогорова – Смирнова.

Следующим этапом математической обработки данных послужило определение различий между выделенными группами путем сравнительного анализа с помощью критерия Крускала-Уоллиса (H), направленного на оценку различий по степени выраженности анализируемого признака между тремя и более выборками и основанного на подсчете различий сумм рангов выборочных данных в каждой выборке; критерия Манна-Уитни (U) для оценки различий в уровне выраженности исследуемого признака между двумя выборками, основанного на подсчете различий сумм рангов выборочных данных в каждой выборке; критерия Фишера ( $\phi$ ) для оценки различий между процентными долями двух выборок. Для изучения взаимосвязи между показателями шкал методик применялся коэффициент корреляции рангов К. Спирмена (r), определяющий степень тесноты и направленность связи порядковых признаков.

Полученные результаты были интерпретированы и подведены итоги исследования.

Данные исследования успешности учебной деятельности.

Таблица 1- Средние ранги показателей успеваемости учащихся 3-х групп

	Групп а 1	Групп а 2 (n=72)	Групп а 3 (n=36)	H	p
--	--------------	---------------------	---------------------	---	---

Шкалы	(n=49)				
	Средний ранг				
Успеваемость	57,27	43,39	38,72	<b>6,5</b> <b>1</b>	<b>&lt;0,05</b> <b>5</b>

Применив статистический Н-критерий Крускала-Уоллиса для оценки достоверности различий между группами, получили статистически достоверные различия между группами по успеваемости школьников ( $H = 6,51$ ;  $p < 0,05$ ), высокие показатели которой в группе школьников с высоким уровнем успеваемости, и низкие в группе школьников с низким уровнем успеваемости.

Данные методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению.

Таблица 2 – Средние ранги по шкалам методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в 3-х группах

Шкалы	Группа 1 (n=49)	Группа 2 (n=72)	Группа 3 (n=36)	H	p
	Средний ранг				
Познавательная активность	45,6	47,3	45,1	0,11	>0,1
Мотивация достижения	58,7	41,7	41,5	<b>7,65</b>	<b>&lt;0,05</b>
Тревожность	44,5	46,9	48,1	0,21	>0,1
Гнев	44,3	47,9	45,5	0,32	>0,1
Уровень мотивации	54,5	43,9	41,4	3,43	>0,1

Применив статистический Н-критерий Крускала-Уоллиса для оценки достоверности различий между группами, получили статистически достоверные различия между группами по шкале «Мотивация достижения» ( $H = 7,65$ ;  $p < 0,05$ ), высокие показатели которой в группе школьников с высоким уровнем успеваемости и низкие в группе школьников со средним и низким уровнями успеваемости. У школьников с высоким уровнем успеваемости, в большей степени, чем у школьников со средним и низким уровнем успеваемости, выражена

мотивация достижения, они более настойчивы в достижении целей, стремятся к улучшению результатов учебной деятельности.

Таблица 3 – Показатели выраженности мотивации учения в 3-х группах

Уровни мотивации	Группа 1 (n=49)		Группа 2 (n=72)		Группа 3 (n=36)	
	N	%	N	%	N	%
I уровень	-	-	-	-	-	-
II уровень	6	23	7	14	1	6,2
III уровень	17	65,3	24	48	7	43,7
IV уровень	1	3,8	12	24	7	43,7
V уровень	2	7,6	6	12	1	6,2

Среди старшеклассников преобладает 3-й уровень мотивации учения - средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (65,3%, 48%, 43,7% в 3-х группах соответственно). 4-й уровень мотивации учения, характеризующийся сниженной мотивацией, переживанием «школьной скуки» при сравнении присутствует у учащихся с низким уровнем успеваемости ( $F=3,31$ ;  $p<0,01$ ). Так, у большинства старшеклассников наблюдается средний уровень мотивации учения, сниженная познавательная мотивация более выражена в группе учащихся с низким уровнем успеваемости учебной деятельности.

Полученные данные показывают, что учащиеся с высоким уровнем успеваемости обладают более выраженными мотивами учения и достижения, что также подтверждает выдвинутые нами гипотезы взаимовлияния мотивации учебной деятельности на успешность обучения.

Данные корреляционного анализа

Корреляционный анализ между показателями шкал методик в группе учащихся с высоким уровнем успеваемости показал следующее. Было

выявлено, что существует взаимосвязь между показателями шкал «Гнев» методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению ( $r = -0,527$ ;  $p < 0,01$ ), «Мотивация достижения» ( $r = 0,425$ ;  $p < 0,05$ ), «Познавательная активность» ( $r = 0,298$ ;  $p < 0,05$ ) и показателями шкалы «Познавательная активность» и показателя учебной успеваемости ( $r = 0,508$ ;  $p < 0,05$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что познавательная

Таблица 4 - Коэффициенты корреляции между показателями опросника диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, и показателями успеваемости

Показатели	Познавательная активность	Успеваемость
Гнев	-,247	-,527**
Мотивация достижения	,508**	,425*
Познавательная	1	,298*

Примечания: нули перед запятыми опущены; уровни значимости: \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ ; выделены значимые корреляции при  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$ .

активность учащихся, их мотивация достижения находятся в положительной взаимосвязи друг с другом и оказывают влияние на успешность учебной деятельности.

Выводы: Проведенный анализ данных психодиагностического исследования старшеклассников с различным уровнем успешности учебной деятельности установил, что мотивация оказывает влияние на учебную деятельность учеников старшей школы. В исследуемых группах был выявлен средний уровень успешности учебной деятельности, мотивации учения и эмоционального отношения к учению. Однако сравнительный анализ между выделенными группами обнаружил различия. Школьники с низким уровнем успешности обладают сниженной мотивацией учения и стремлением к лидерству и доминированию. Среди школьников со средним уровнем успешности встречаются ученики с отрицательным отношением к учебе. У школьников с высоким уровнем более выражена мотивация достижения и учения. Факторами успешности

учебной деятельности учащихся старших классов выступают сформированность познавательных мотивов, мотивов достижения успеха [1.б. С. 20-26].

### **3.4 Результаты изучения особенностей саморегуляции старших подростков.**

(Основное исследование)

Особенности саморегуляции старших школьников исследовались с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)». У учащихся оценивались следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата и личностные свойства – гибкость, самостоятельность и общий уровень как сумма по всем шкалам. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы включала в себя шкалы «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Тревога», «Гнев», позволяющие определить как количественные показатели, так и качественные характеристики отношения учащихся к школе, а также общий уровень такого отношения. Кроме этого, были собраны данные об академической успеваемости школьников по всем классам.

На основании методики SSPM были выделены три группы школьников по общему уровню саморегуляции: высокий (N=124), средний (N=98), низкий (N=76). Сравнительный анализ групп с разным уровнем общей саморегуляции методики SSPM и шкалами методики на мотивацию и эмоциональность не выявил никаких различий. Возник вопрос, какие конкретные регуляторные особенности саморегуляции обнаруживают взаимосвязь с мотивацией и эмоциональным отношением к учению? Используя дисперсионный анализ ANOVA, в частности критерий Фишера (F), проведено рассмотрение шкал методики SSPM. В дисперсионном анализе критерий F позволил оценить значимость факторов и их взаимодействие.

Сравнительный анализ показателей шкал познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и негативных эмоций, разделенных по уровням развитости «планирования», показал наличие различий по шкалам «мотивация достижения» ( $F = 3.126; p \leq 0.05$ ), «тревожность» ( $F = 3.367; p \leq 0.05$ ) и «негативные эмоции (гнев)» ( $F = 3.468; p \leq 0.05$ ). Разделение по уровням развитости «оценивание результатов» показало наличие различий только по шкале «познавательная активность» ( $F = 3.618; p \leq 0.05$ ). Сравнительный анализ показателей шкал «познавательной активности», «мотивации достижения», «тревожности» и «негативных эмоций», разделенных по уровням развитости «гибкости», выявил наличие различий по шкалам «познавательная активность» ( $F = 4.233; p \leq 0.05$ ) и «тревожность» ( $F = 4.098; p \leq 0.05$ ), а по уровням развитости «самостоятельности», показал наличие различий по шкале «негативные эмоции (гнев)» ( $F = 4.648; p \leq 0.05$ ). Выявленные различия показателей в трех группах по всем этим шкалам свидетельствуют о наличии взаимосвязи между ними. Различий по таким частным регуляторным процессам как программирование и моделирование не было выявлено.

Для ответа на вопрос: оказывают ли влияние, выявленные компоненты регуляторных процессов на шкалы мотивации и эмоциональных составляющих, была проведена оценка такого влияния с использованием многофакторного дисперсионного анализа для одной зависимой переменной с вычислением размера эффекта (таблицы 1–3).

**Таблица 1 – Оценка влияния факторов «оценивание результатов» и «гибкость» на познавательную активность**

<b>Фактор</b>	<b>SS</b>	<b>v</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>r<sup>2</sup></b>
«оценка результатов»	251.49	2	3.779	0.024	0.026
«гибкость»	60.73	2	0.913	0.403	0.006

Взаимодействие факторов	172.61	4	1.297	0.271	0.018
-------------------------	--------	---	-------	-------	-------

Школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «оценивание результатов» различаются по среднему уровню познавательной активности. Размер эффекта фактора «оценивания результатов» равен 2,6 %. Эти данные говорят о взаимосвязи изменчивости познавательной активности и изменчивости шкалы «оценивание результатов».

**Таблица 2 – Оценка влияния факторов «планирование» и «гибкость» на тревожность**

<b>Фактор</b>	<b>SS</b>	<b>v</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>r 2</b>
«планирование»	258.83	2	4.152	0.017	0.029
«гибкость»	123.85	2	1.987	0.139	0.014
Взаимодействие факторов	98.43	4	0.789	0.533	0.011

Размер эффекта фактора «планирование» равен 2,9 %, подтверждая взаимосвязь изменчивости «тревожности» и изменчивости шкалы «планирование», означающее, что школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «планирование» различаются по среднему уровню тревожности.

**Таблица 3 – Оценка влияния факторов «планирование» и «самостоятельность» на негативные эмоции (гнев)**

<b>Фактор</b>	<b>SS</b>	<b>v</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>r 2</b>
«планирование»	161.18	2	1.745	0.177	0.013
«самостоятельность»	296.72	2	3.213	0.042	0.023
Взаимодействие факторов	336.31	4	1.821	0.125	0.026

Школьники с разным уровнем саморегуляции по шкале «самостоятельность» различаются по среднему уровню «негативные эмоции (гнев)». Размер эффекта фактора «самостоятельность» равен 2,3 %. «Негативные

эмоции (гнев)» изменяются в зависимости от изменений шкалы «самостоятельность».

Корреляционно-регрессионный анализ считается одним из объективных инструментов, позволяющих обнаружить взаимосвязь между показателями количественно. Корреляционный анализ Спирмена не выявил значимых взаимосвязей между показателями шкал ССПМ и показателями шкал познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и негативных эмоций (гнев). Но это в случае линейной связи между переменными. При криволинейной взаимосвязи коэффициента линейной корреляции близкий к 0 не всегда свидетельствует об отсутствии статистически значимой зависимости. Таким образом, необходимо проведение оценки криволинейности связи между переменными.

Оценка криволинейности фактора «оценивание результатов» с «познавательной активностью» показала следующее: для линейной регрессии величина  $R^2$  равна 0.019 ( $R^2 = 0.019$ ,  $p < 0.05$ ), то есть 1,9 % дисперсии фактора «познавательная активность» объясняется воздействием со стороны фактора «оценивание результатов»; для квадратичной регрессии, которая учитывает все виды связи, величина  $R^2 = 0.034$  ( $R^2 = 0.034$ ,  $p < 0.05$ ), то есть она обуславливает 3,4 % дисперсии фактора «познавательная активность». Малый  $p$ -уровень свидетельствует об очень высокой статистической достоверности взаимосвязи. А отношения между переменными «оценивание результатов» и «познавательная активность» квадратичная регрессия описывает более адекватно, чем линейная.

Оценка криволинейности фактора «гибкость» с «познавательной активностью» показала следующее: для линейной регрессии величина  $R^2$  равна 0.019 ( $R^2 = 0.019$ ,  $p < 0,05$ ), то есть 1,9 % дисперсии переменной «познавательная активность» обусловлено воздействием со стороны фактора «гибкость», а для

квадратичной регрессии  $R^2 = 0.019$  ( $R^2 = 0.019$ ,  $p < 0,05$ ), что свидетельствует о линейной связи между этими переменными.

Оценка криволинейности фактора «гибкость» с «тревожностью» показала следующее: для линейной регрессии величина  $R^2$  равна 0.025 ( $R^2 = 0.025$ ,  $p < 0,05$ ), то есть 2,5 % дисперсии переменной «тревожность» обусловлено воздействием со стороны фактора «гибкость», а для квадратичной регрессии, величина  $R^2 = 0.026$  ( $R^2 = 0.026$ ,  $p < 0.05$ ), то есть она обуславливает 2,6 % дисперсии фактора «тревожность». Что говорит о наличии криволинейной взаимосвязи между выше указанными факторами.

Проведенный корреляционно-регрессионный анализ на количественном уровне показал значительное воздействие на познавательную активность со стороны двух факторов – «оценивание результатов» и фактора «гибкость», который, в свою очередь, оказывает значительное влияние на фактор «тревожность». В целом, для мотивационно-эмоционального отношения к обучению в школе и для познавательной активности предиктором выступил не столько общий уровень саморегуляции, сколько отдельные регуляторные компоненты – Планирование и Оценивание результата, а также Гибкость и Самостоятельность как регуляторно-личностные качества старшеклассников.

В исследовании получены результаты общего уровня саморегуляции у старшеклассников. Преобладающим являются средний и высокий уровень саморегуляции, низкий уровень составляет 25,3 %. Выделились три группы старшеклассников с различными уровнями развития не только общего уровня саморегуляции, но и различных регуляторных процессов и личностно-регуляторных качеств [1.г.С. 77-82].

У старшеклассников с высоким уровнем по шкале Планирование диагностируется и высокий уровень мотивации достижения. Для них характерно не только ставить перед собой учебные цели, но и достигать их, что

обеспечивается еще и таким регуляторным свойством как Самостоятельность. Планирование – важное регуляторное качество старшеклассников, позволяющее строить реалистичные планы, самостоятельно их выдвигать. Учащиеся с низким уровнем саморегуляции имеют слабо развитую способность планирования, планы часто меняются, как и цели, и зависят от ситуации.

Высокая успеваемость, которая была выявлена в ходе исследования у учащихся с высоким уровнем саморегуляции, может выступать «движущим фактором мотивации достижений». Это может быть связано с удовлетворением социальной потребности «найти свое место в классе» [8], с обостренным переживанием стремления к самоутверждению, «чем бы не выделиться, лишь бы выделиться» [9], «быть как все, выделяясь на их фоне» [10]. В своем лонгитюдном исследовании старшеклассников L. Gray (2017) обнаружил взаимосвязи личностных особенностей и мотивации, способствующих реализации адаптивных моделей мотивации достижения [11].

Стабильность познавательной активности старшеклассников обеспечивается высоким уровнем развития регуляторного процесса. Оценивание результатов и регуляторно-личностным качеством Гибкость, что обеспечивает им успешность учебной деятельности. Такие ученики гибко реагируют на изменения в требованиях учебной деятельности, в ситуациях психической напряженности (экзамены, контрольная работа) проявляют устойчивость познавательной активности. Они не только видят рассогласование результатов деятельности с целью деятельности, но и способны проанализировать и найти причины такого рассогласования. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о том, что таким старшеклассникам характерна адекватная самооценка, уверенность в себе, способность к целеобразованию, психологическая гибкость, которые выступают мотивационными стимулами в повышении успешности учебной деятельности [12].

Снижение познавательной активности связано с низкой способностью учеников соотносить цели с результатами учебной деятельности или отдельных учебных действий. У таких школьников не сформированы или недостаточно устойчивы субъективные критерии успешности деятельности, они не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям, обратная связь от учителей игнорируется. Самооценка чаще всего неадекватно занижена. Отсутствие или слабое развитие Гибкости как регуляторно-личностного свойства приводит таких учащихся к неуверенности в быстроменяющейся обстановке, к неспособности адекватно реагировать на ситуацию, к ошибкам и сбоям в деятельности.

Учащиеся-старшеклассники, обнаружившие высокую познавательную активность, тем не менее показали и высокий уровень тревожности. Полученные данные о взаимосвязи высокого уровня развития регуляторного процесса Планирование и Тревожность свидетельствуют скорее о позитивной роли тревожности в этом взаимодействии, проявляющейся как «ощущение угрозы нашей самооценке» [13] и заставляющей личность предпринимать действия по ее устранению. Низкий уровень познавательной активности, мотивации достижения в совокупности с низким уровнем саморегуляции делают негативные эмоции важным фактором низкого уровня академической успеваемости [14, с. 405], что показало и наше исследование.

Полученные данные выявили, что каждый регуляторный процесс саморегуляции характеризуется особым взаимодействием с мотивационно-эмоциональными компонентами учащихся. При этом показано, что значимыми регуляторными процессами во взаимосвязи саморегуляции и познавательной активности выступают Планирование и Оценивание результатов, а регуляторно-личностными качествами – Гибкость и Самостоятельность.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. На основании данных исследования выявлены группы старшеклассников с разным уровнем развития общей саморегуляции. Доля учащихся с низким уровнем саморегуляции составляет одну четвертую часть общей выборки участников исследования, что гораздо меньше, чем со средним и высоким уровнями.

2. Высокий общий уровень развития саморегуляции у старших школьников обеспечивает более высокие академические достижения, нежели у учащихся с низким и средним уровнем саморегуляции.

3. Важный вклад во взаимодействие саморегуляции и познавательной активности вносят отдельные регуляторные процессы, в качестве предикторов выступают такие регуляторные процессы как Планирование и Оценивание результатов как процесса пронизывающего всю саморегуляцию и позволяющего учащимся осуществлять коррекцию своей деятельности.

4. Высокий уровень познавательной активности и мотивации достигается не только регуляторно-личностными качествами Гибкость и Самостоятельность, но и такими личностными свойствами как инициативность, уверенность, критичность, ответственность. Важную роль выполняет и адекватная самооценка, позволяющая поддерживать определенный уровень познавательной активности.

5. Результаты исследования дают возможность понять, что развитие способности саморегуляции позволит учащимся управлять своей познавательной активностью, вырабатывать продуктивные стратегии учебной деятельности, корректировать черты своего характера. Актуальным для будущих исследований представляется выявление связей между саморегуляцией, учебной мотивацией и успеваемостью учащихся других возрастных категорий, а также выявление связи саморегуляции с саморазвитием [1.г.С. 77-82].

### 3.5. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их атрибутивным стилем успеха и неудач

В табл.3 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их атрибутивным стилем успеха и неудач.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 3

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их атрибутивным стилем успеха и неудач

Параметры саморегуляции	Атрибутивный стиль
Уровень саморегуляции	0,556***
Планирование	0,341***
Программирование	0,232*
Оценивание результатов	0,269**

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

Исходя из таблицы 3, можно констатировать, что были выявлены следующие положительные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = 0,556$  при  $p \leq 0,001$ );
- планирование ( $r = 0,341$  при  $p \leq 0,001$ );
- программирование ( $r = 0,232$  при  $p \leq 0,05$ );
- оценивание результатов ( $r = 0,269$  при  $p \leq 0,01$ ).

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня

саморегуляции, планирования, программирования и оценивания результатов характерен оптимистический атрибутивный стиль.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования и оценивания результатов характерен пессимистический атрибутивный стиль.

### **3.6. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с самооценкой личности**

В табл.4 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их самооценкой личности.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 4

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их самооценкой личности

<b>Параметры саморегуляции</b>	<b>Уровень самооценки</b>
Уровень саморегуляции	0,372**
Программирование	0,413**
Самостоятельность	0,321*

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

Исходя из таблицы 4, можно констатировать, что были выявлены следующие положительные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = 0,372$  при  $p \leq 0,001$ );
- программирование ( $r = 0,413$  при  $p \leq 0,001$ );
- самостоятельность ( $r = 0,321$  при  $p \leq 0,01$ ).

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, программирования и самостоятельности характерен высокий уровень самооценки.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, программирования и самостоятельности характерен низкий уровень самооценки.

### **3.7. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков их самоотношением**

В табл.5 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их самоотношением.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 5

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их самооценкой личности

<b>Параметры саморегуляции</b>	<b>Уровень самоотношения</b>
Уровень саморегуляции	0,334**
Планирование	0,418**
Программирование	0,235*
Оценивание результатов	0,466**
Самостоятельность	0,348**

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,05$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

Исходя из таблицы 5, можно констатировать, что были выявлены следующие положительные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = 0,334$  при  $p \leq 0,001$ );
- планирование ( $r = 0,418$  при  $p \leq 0,001$ );
- программирование ( $r = 0,235$  при  $p \leq 0,05$ ).
- оценивание результатов ( $r = 0,466$  при  $p \leq 0,001$ ).
- самостоятельность ( $r = 0,348$  при  $p \leq 0,001$ ).

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования, оценивания результатов и самостоятельности характерен высокий уровень самооотношения.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования, оценивания результатов и самостоятельности характерен низкий уровень самооотношения.

### **3.8. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их ситуационной и личностной тревожностью**

В табл.6 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их ситуативной тревожностью.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 6

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их ситуативной тревожностью

<b>Параметры саморегуляции</b>	<b>Ситуационная тревожность</b>
Уровень саморегуляции	-0,483**

Гибкость	-0,286*
Самостоятельность	-0,313*

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

Исходя из таблицы 6, можно констатировать, что были выявлены следующие отрицательные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = -0,483$  при  $p \leq 0,001$ );

- гибкость ( $r = -0,286$  при  $p \leq 0,01$ );

- самостоятельность ( $r = -0,313$  при  $p \leq 0,01$ ).

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, гибкости и самостоятельности характерен низкий уровень ситуационной тревожности.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, гибкости и самостоятельности характерен высокий уровень ситуационной тревожности.

В табл.7 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их личностной тревожностью.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 7

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их личностной тревожностью

Параметры саморегуляции	Личностная тревожность
Уровень саморегуляции	-0,394**
Гибкость	-0,302*

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,01$ ;

\*\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ .

Исходя из таблицы 7, можно констатировать, что были выявлены следующие отрицательные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = -0,394$  при  $p \leq 0,001$ );

- гибкость ( $r = -0,302$  при  $p \leq 0,01$ );

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции и гибкости характерен низкий уровень личностной тревожности.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции и гибкости характерен высокий уровень личностной тревожности.

### **3.9. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с адаптивностью их личности**

В табл.8 представлена оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с адаптивностью их личности.

Оценку взаимосвязи мы производили с помощью коэффициента линейной корреляции  $r$  - Пирсона.

Таблица 8

Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с адаптивностью их личности

<b>Параметры саморегуляции</b>	<b>Уровень личностного адаптационного потенциала</b>
Уровень саморегуляции	0,631*
Планирование	0,374*
Моделирование	0,512*

Программирование	0,425*
Самостоятельность	0,389*

Примечание:

\* - уровень значимости  $p \leq 0,001$ ;

Исходя из таблицы 8, можно констатировать, что были выявлены следующие положительные взаимосвязи:

- уровень саморегуляции ( $r = 0,631$  при  $p \leq 0,001$ );
- планирование ( $r = 0,374$  при  $p \leq 0,001$ );
- моделирование ( $r = 0,512$  при  $p \leq 0,001$ );
- программирование ( $r = 0,425$  при  $p \leq 0,001$ );
- самостоятельность ( $r = 0,389$  при  $p \leq 0,001$ ).

Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, планирования, моделирования, программирования и самостоятельности характерен высокий уровень их личностного адаптационного потенциала.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, моделирования, программирования и самостоятельности характерен низкий уровень их личностного адаптационного потенциала.

**Проведенное экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы:**

1. Сравнительный анализ средних значений, полученных при статистической обработке методик (СамОс); (ЭОС) А. К. Осницкого, выявил достоверные различия между экспертной оценкой и самооцениванием.

Обнаружены статистически значимые различия по самооценке между учениками с разным уровнем успеваемости (высокая успеваемость, когда средняя успеваемость больше или равна 4) по следующим шкалам: «Обращение

за советом», «Профессионально ориентированные интересы», и «Перспективное самооценивание». Так, более склонны обращаться за советом ученики с сниженной успеваемостью, согласно полученным данным они более конформны, чем ученики с высокой успеваемостью для которых характерно эпизодическое обращение за советом к учителю.

Статистически значимые различия по шкале «Профессионально ориентированные интересы» показывают, что у учеников с низкой успеваемостью ярко выражены профессионально ориентированные интересы, в то время как у учеников с высокой успеваемостью они выражены слабо.

Схожие результаты с обнаруженными статистически значимыми различиями по шкале «Перспективное самооценивание». Ученики с низкой успеваемостью оценивают себя выше, чем ученики с высокой успеваемостью.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Самооценивание старшеклассников находится в средних пределах, что можно интерпретировать, как адекватное самооценивание;
- У учащихся 9-11 классов преобладает высокая успеваемость;
- Ученики с средней и низкой успеваемостью более конформны, чем ученики с высокой успеваемостью;
- Перспективное самооценивание выше у учеников с средней и низкой успеваемостью, чем у учеников с высокой успеваемостью.

Самооценка старших подростков оказывает влияние на оценочный результат учебной деятельности.

Предположение о том, перспективное самооценивание является результатом высокой отметки не подтверждено, так как перспективное самооценивание выявлено у учеников с средней и низкой успеваемостью.

2. Сравнительный анализ групп с разным уровнем общей саморегуляции методики ССМП и шкалами методики мотивации и эмоциональности. Полученные данные выявили, что каждый регуляторный процесс саморегуляции

характеризуется особым взаимодействием с мотивационно-эмоциональными компонентами учащихся. При этом показано, что значимыми регуляторными процессами во взаимосвязи саморегуляции и познавательной активности выступают Планирование и Оценивание результатов, а регуляторно-личностными качествами – Гибкость и Самостоятельность. В исследовании получены результаты общего уровня саморегуляции у старшеклассников. Преобладающим являются средний и высокий уровень саморегуляции, низкий уровень составляет 25.3%. Выделились три группы старшеклассников с различными уровнями развития не только общего уровня саморегуляции, но и различных регуляторных процессов и личностно-регуляторных качеств.

У старшеклассников с высоким уровнем по шкале Планирование диагностируется и высокий уровень мотивации достижения. Для них характерно не только ставить перед собой учебные цели, но и достигать их, что обеспечивается еще и таким регуляторным свойством как Самостоятельность. Планирование – важное регуляторное качество старшеклассников, позволяющее строить реалистичные планы, самостоятельно их выдвигать. Учащиеся с низким уровнем саморегуляции имеют слабо развитую способность планирования, планы часто меняются, как и цели, и зависят от ситуации. Высокая успеваемость, которая была выявлена в ходе исследования у учащихся с высоким уровнем саморегуляции, может выступать «движущим фактором мотивации достижений». Стабильность познавательной активности старшеклассников обеспечивается высоким уровнем развития регуляторного процесса Оценивание результатов и регуляторно-личностным качеством Гибкость, что обеспечивает им успешность учебной деятельности.

3. Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их атрибутивным стилем успеха и неудач. Исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями

уровня саморегуляции, планирования, программирования и оценивания результатов характерен оптимистический атрибутивный стиль. В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования и оценивания результатов характерен пессимистический атрибутивный стиль.

4. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с самооценкой личности. Исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, программирования и самостоятельности характерен высокий уровень самооценки. В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, программирования и самостоятельности характерен низкий уровень самооценки.

5. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их самоотношением. Исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования, оценивания результатов и самостоятельности характерен высокий уровень самоотношения.

В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, программирования, оценивания результатов и самостоятельности характерен низкий уровень самоотношения.

6. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с их ситуационной и личностной тревожностью. Исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, гибкости и самостоятельности характерен низкий уровень ситуационной тревожности. В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, гибкости и самостоятельности характерен высокий уровень ситуационной тревожности.

7. Оценка взаимосвязи саморегуляции у старших подростков с их личностной тревожностью. Исходя из представленных результатов, можно

говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции и гибкости характерен низкий уровень личностной тревожности. В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции и гибкости характерен высокий уровень личностной тревожности.

8. Результаты оценки взаимосвязи саморегуляции старших подростков с адаптивностью их личности. Следовательно, исходя из представленных результатов, можно говорить о том, что для старших подростков с высокими показателями уровня саморегуляции, планирования, моделирования, программирования и самостоятельности характерен высокий уровень их личностного адаптационного потенциала. В то же время, для старших подростков с низкими показателями уровня саморегуляции, планирования, моделирования, программирования и самостоятельности характерен низкий уровень их личностного адаптационного потенциала.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В старшем школьном возрасте учебная деятельность приобретает новое смысловое значение под влиянием возрастных задач личностного и профессионального самоопределения. Учебная деятельность представляет для старшеклассника средство достижения намеченных жизненных планов. И вопросы успешности учебной деятельности в старшем школьном возрасте становятся наиболее значимыми.

В проведенном исследовании было выявлено, что фактором, влияющим на успешность учебной деятельности старшеклассников, является уровень развития саморегуляции. Школьники с низким уровнем саморегуляции обладают сниженной мотивацией учения. Среди школьников со средним уровнем саморегуляции встречаются ученики с отрицательным отношением к учебе. У

школьников с высоким уровнем саморегуляции более высокая успеваемость, более выражена мотивация достижения и учения, высокий уровень самопринятия. Осознанность саморегуляции повышает познавательную активность учащихся и мотивацию учения.

Также было выявлено, что в группе учащихся с высоким уровнем саморегуляции преобладает мотивация достижения и у них значимо выше академические достижения, мотивация достижения положительно взаимосвязана как с уровнем саморегуляции, так и познавательной активностью. При достаточно высокой познавательной активности у учащихся диагностируется гнев и тревога. Низкий уровень саморегуляции не позволяет учащимся достигать цели в учебной деятельности и высокой академической успеваемости. Осознанная саморегуляция является процессом, детерминирующим познавательную активность учащихся.

Снижение познавательной активности связано с низкой способностью учеников соотносить цели с результатами учебной деятельности или отдельных учебных действий. У таких школьников не сформированы или недостаточно устойчивы субъективные критерии успешности деятельности, они не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям, обратная связь от учителей игнорируется. Самооценка чаще всего неадекватно занижена или неадекватно завышена. Отсутствие или слабое развитие Гибкости как регуляторно-личностного свойства приводит таких учащихся к неуверенности в быстроменяющейся обстановке, к неспособности адекватно реагировать на ситуацию к ошибкам и сбоям в деятельности.

При достаточно высокой познавательной активности и мотивации достижения, учащиеся демонстрируют гнев и тревогу. Полученные данные о взаимосвязи высокого уровня развития регуляторного процесса Планирование и тревожности свидетельствуют скорее о позитивной роли тревожности в этом

взаимодействии, проявляющейся как «ощущение угрозы нашей самооценке» (Салливан, 2007) и заставляющей личность предпринять действия по ее устранению. Низкий уровень познавательной активности, мотивации достижения в совокупности с низким уровнем саморегуляции делают негативные эмоции важным фактором низкого уровня академической успеваемости (Bondarenko, 2017), что показало и наше исследование.

Полученные данные выявили, что каждый регуляторный процесс саморегуляции характеризуется особым взаимодействием с мотивационно-эмоциональными компонентами учащихся. При этом показано, что значимыми регуляторными процессами во взаимосвязи саморегуляции и познавательной активности выступают Планирование и Оценивание результатов, а регуляторно-личностными качествами – Гибкость и Самостоятельность.

На основании данных исследования выявлены группы старшеклассников с разным уровнем развития общей саморегуляции. Доля учащихся с низким уровнем саморегуляции существенно меньше, чем со средним и высоким уровнями.

Высокий общий уровень развития саморегуляции у старших школьников обеспечивает более высокие академические достижения, нежели у учащихся с низким и средним уровнем саморегуляции.

Важный вклад во взаимодействие саморегуляции и познавательной активности вносят отдельные регуляторные процессы, в качестве предикторов выступают такие регуляторные процессы как Планирование и Оценивание результатов как процесса пронизывающего всю саморегуляцию и позволяющего учащимся осуществлять коррекцию своей деятельности.

Высокий уровень познавательной активности и мотивации достижения обеспечивается не только регуляторно-личностными качествами Гибкость и Самостоятельность, но и такими личностными свойствами как инициативность,

уверенность, критичность, ответственность. Важную роль выполняет и адекватная самооценка, позволяющая поддерживать определенный уровень познавательной активности.

Результаты исследования дают возможность понимать, что развитие способности саморегуляции позволит учащимся управлять своей познавательной активностью, вырабатывать продуктивные стратегии учебной деятельности, корректировать черты своего характера. Актуальным для будущих исследований представляется выявление связей между саморегуляцией, учебной мотивацией и успеваемостью учащихся других возрастных категорий, а также выявление связи саморегуляции с саморазвитием.

Наша гипотеза, что саморегуляция и успешность учебной деятельности носят взаимосвязанный детерминирующий характер: саморегуляция, с одной стороны, предстает системнообразующим фактором личностной основы учащегося, с другой – обусловлен взаимодействием с окружающим миром, где формируется в сознании личности учащегося и его деятельности, в частности учебной в основном подтвердилась. А также подтверждены частные гипотезы:

-Саморегуляция представляет собой сложноорганизованный, многокомпонентный психологический феномен, выступающий как интегральная смысловая ориентация в структуре личности.

- Ядро личности составляет совокупность регулирующих факторов и связей между ними, а источниками являются ее потребности, мотивы, устремления.

-Личностные особенности обуславливают становление и развитие саморегуляции и вместе с социальными обстоятельствами порождают определенный путь их развития и тип их структуры.

Однако проблема взаимосвязи саморегуляции и успеваемости старшеклассников требует дальнейшего рассмотрения и исследования. Исследования могут быть направлены также и на определение стилевых

особенностей саморегуляции учащихся с высокой и низкой успеваемостью, влияния особенностей профессионального самоопределения старшеклассников на уровень развития саморегуляции учебной деятельности.

Предложенная нами программа социально-психологического тренинга со старшеклассниками направлена на развитие саморегуляции учебной деятельности. Методы, используемые в данной программе, способствуют личностному развитию школьников, формированию навыков самоконтроля.

## **ВЫВОДЫ**

1. Саморегуляция представляет собой системно-организованный процесс активности человека, имеющий определенную структуру: принятая цель произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа исполнительских действий, критерии успешности деятельности, информация о достигнутых результатах, оценка соответствия результатов критериям успеха, решения о необходимости коррекций деятельности. Саморегуляция деятельности имеет свои индивидуально-типические особенности и характеристики: осознанность, гибкость, устойчивость, надежность.

Все сферы жизнедеятельности связаны с понятием оценивания, самооценивания. Человек являясь субъектом деятельности, при взаимодействии, анализирует свои поступки, поступки окружающих, часто осознавая свои действия через внешнюю оценку.

Стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, выражение себя как индивидуальности формирует познавательный мотив. Таким образом, возникает необходимость осознанной саморегуляции в старшем школьном возрасте.

Учебная деятельность остается основным видом деятельности старшего школьника. Мотивами учебной деятельности выступают как формирующееся самоопределение личности и подготовка к самостоятельной жизни, так и

стремление стать полноценным членом общества, а также собственно интерес к содержанию и процессу учения.

Учебная деятельность может представлять для старших школьников средство реализации намеченных планов. Так появляется избирательность познавательных интересов старшего школьника, делающего упор на изучение только тех дисциплин, которые представляют интерес для реализации поставленных целей – поступления в высшее учебное заведение, обретение определенной профессии. С одной стороны, это выражение направленности личности, проецирование себя в будущее, профессиональная ориентация, но вместе с тем, данная избирательность интересов негативно сказывается на успеваемости школьника, невыполнении всех требований учебного заведения.

Таким образом, в старшем школьном возрасте учебная деятельность преобразуется под влиянием возрастных задач самоопределения. Совершенствование познавательных процессов, развитие познавательных мотивов, способностей к самообразованию, самоконтролю и саморегуляции способствует повышению качественных характеристик учебной деятельности старшеклассника.

Отношения подростка- ученика с учителем становятся субъект-субъектными, что положительно влияет на успешность учебной деятельности. В подростковом возрасте учебная деятельность является ведущей. Так как, формирование самооценки происходит под влиянием результатов деятельности, личностных достижений, внешнего оценивания и способствует развитию ценностей, сформулирована цель экспериментального исследования влияния самооценки на учебный процесс. Статья самооц.

2. Становление системы саморегуляции проходит этапы развития от неосознаваемых автоматизмов до вторичной автоматизации. Однако, полноценной саморегуляция становится только на этапе осознанного принятия решения саморегулирования. Так, модель саморегуляции имеет двухуровневую структуру: первый уровень – вегетативный, физиологический; второй уровень –

осознанный, обеспечивающий поведенческую и эмоциональную активность. На первом уровне саморегуляция включена в саму деятельность. Второй уровень активизируется при усложненных условиях деятельности, требующей включения произвольных актов, так саморегуляция становится осознанной, субъект принимает решение использовать определенные способы саморегуляции, например, волевые усилия, аутотренинг, самоубеждение, психофизические упражнения.

Система саморегуляции имеет универсальную структуру для разных видов деятельности человека, в которой можно выделить основные компоненты, выполняющие различные функции и осуществляющиеся как последовательно, так и параллельно. К характеристикам саморегуляции можно отнести: адекватность, осознанность, гибкость, надежность и устойчивость. Интегральной характеристикой индивидуальной саморегуляции является общий уровень, или уровень развития осознанной саморегуляции.

3. Успешность учебной деятельности детерминируется множеством факторов. Психологическими факторами успешности обучения выступают познавательные и личностные аспекты учебной деятельности, обнаруживающие взаимосвязанность с мотивацией учебной деятельности и саморегуляцией поведения. Успешности учебной деятельности способствует высокая развитость регуляторных процессов: планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов и регуляторных свойств: самостоятельности, гибкости и надежности. В старшем школьном возрасте развитие познавательных процессов, мотивов, способностей к саморегуляции обуславливает повышение качественных характеристик учебной деятельности. Успешности учебной деятельности оказывает содействие высокая развитость регуляторных процессов: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов и регуляторных свойств, см.

4. Определены мишени профилактики и коррекции несформированности саморегуляции учебной деятельности. Проблема взаимосвязи саморегуляции и

успеваемости старшеклассников требует дальнейшего рассмотрения и исследования. Исследования могут быть направлены также и на определение стилевых особенностей саморегуляции учащихся с высокой и низкой успеваемостью, влияния особенностей профессионального самоопределения старшеклассников на уровень развития саморегуляции учебной деятельности.

5. Составлена и апробирована тренинговая программа по саморегуляции у старших подростков с низкой успешностью учебной деятельности. Предложенная нами программа социально-психологического тренинга со старшеклассниками направлена на развитие саморегуляции учебной деятельности. Методы, используемые в данной программе, способствуют личностному развитию школьников, формированию навыков самоконтроля.

### **Практические рекомендации.**

На основании полученных результатов теоретического анализа и экспериментального исследования можно сформулировать следующие практические рекомендации.

По нашему мнению для улучшения саморегуляции и повышения психологической устойчивости старших подростков к условиям учебной деятельности, администрации образовательного учреждения можно рекомендовать проведение с подростками мероприятий по двум основным направлениям:

- 1.) Выявление причин снижения успеваемости.
- 2.) Проведение тренинговых программ с целью развития саморегуляции; повышения мотивации учебной деятельности

Для этого особую значимость приобретают мероприятия по поощрению инициатив подростков, внедрению обширных программ по снижению стрессогенных факторов в учебной деятельности подростков, проведение тренинг-классов по правилам поведения в конфликтных ситуациях. Стоит учитывать, что стимуляции учебного процесса способствует и оснащение учебного места, уровень комфорта в учебной среде. Обучение подростков

эффективным навыкам общения, оптимизацию собственного времени (тайм-менеджмент), грамотное планирование учебного дня; должен осуществляться контроль за психологическим климатом в учебной группе и индивидуальным психологическим состоянием подростков.

Большая ответственность ложится на администрацию учебного заведения. Рекомендуется исключить однообразие деятельности на учебных местах, ввести возможность релаксационных пауз в учебном процессе. Важна проработка и введение в действие программы скрининг исследования стресса у учащихся старших классов. Для этого необходимо обращать внимание на типичные признаки неблагополучия в классе. К ним относятся: увеличение показателей заболеваемости учащихся, снижение успеваемости, проявление срывов и нетерпимости со стороны уравновешенных и доброжелательных прежде учащихся, разгорание конфликтов в классе. Диагностический материал на этом этапе может быть выполнен в виде анкеты (закрытый и открытый вариант вопросов), опросника. В обязательном порядке используется наблюдение за ходом учебного процесса, индивидуальные и групповые беседы. Рекомендуется использовать в работе эпизодический анализ сравнительных данных для выявления показателей ухудшения, стабилизации или улучшения обстановки.

В случае обнаружения факторов неблагополучия рекомендуется использовать обучающие мероприятия, «обучение действием», внедрять элементы производственной гимнастики в учебного процессе, организацию внеклассной активности учащихся, проведение досуга (культурные и спортивные массовые мероприятия). Особо эффективны тренинги саморегуляции: они могут быть как разовыми (с целью обучения основным навыкам релаксации и саморегуляции), так и регулярными, на которых участники не только отрабатывают навыки, но и занимаются собственно релаксацией.

Таким образом, в исследовании использовался комплекс методологических подходов и принципов, позволивших рассмотреть саморегуляцию как

комплексную, многокомпонентную систему, раскрыть особенности смысловых образований как процедуры сознания личности. Теоретико-эмпирический уровень изучения саморегуляции выявил личностные особенности, служащие фундаментом для успешности учебной деятельности старших подростков.

**Перспектива** дальнейшего научного поиска в исследовании саморегуляции, на наш взгляд, требует дальнейшего изучения:

–разработать психолого-педагогическую программу, направленную на коррекцию базовых личностных особенностей старших подростков, обеспечивающих эффективное развитие саморегуляции.

–экспериментально-эмпирической проверки развития регуляторных функций: когнитивных, психологических, эмоциональных, физиологических на различных ступенях образовательного процесса.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **рекомендации**:

Результаты диссертационного исследования могут использоваться:

–при организации лекционных курсов по дисциплинам «Психология развития и акмеология», «Педагогическая психология», «Общая психология»;

–при выполнении студентами курсовых и дипломных работ;

–при организации подразделений психодиагностики, психокоррекции и мониторинга индивидуальных личностных качеств;

–при организации подразделений профориентации в общеобразовательных учреждениях.

**Программа социально-психологического тренинга, направленного на развитие саморегуляции старшеклассников**

**Актуальность:** Подростковый возраст один из сложных жизненных периодов, являющийся кризисным, именно в этот период появляется потребность в выражении себя, своих чувств, мыслей. Наступает осмысливание ценностей, идентификация и формирование социального образа «Я», в связи с чем подросткам необходима поддержка.

**Цель:** помощь подросткам посредством тренинга в понимании, контроле своего эмоционального состояния, в выражении себя, принятии себя (других) и определении своих ценностных ориентаций.

**Задачи:**

- Формирование и осознание социального образа «Я»;
- Осознание себя как важной части группы;
- Приобретение навыка эмоционального контроля;
- Развитие навыков принятия решения;
- Развитие коммуникативных навыков.

**Аудитория тренинга:** школьники 7-11 классов

**Продолжительность тренинга:** 3 дня по 8 часов с 9.00 до 17.00

**Требования к обеспечению:** большой зал со стульями или матами, или площадка на природе, музыкальный центр (+колонки), веревка 5 м, повязка на глаза для каждого участника, доска с маркерами, обеды.

**Тренинг состоит из 2 блоков:**

**Психологический блок:**

- ✓ углубленное знакомство школьников (участников) друг с другом,
- ✓ сокращение дистанции и развитие доверия между ними,
- ✓ настройка теплого психологического климата в коллективе.

**Двигательно-игровой блок:**

- ✓ установление коммуникативного контакта,
- ✓ развитие навыков командной работы в затруднительных ситуациях,
- ✓ развитие чувствительности и эмоционального сопереживания,
- ✓ проявление лидеров.

**Программа тренинга**

## День 1

**Цель:** знакомство участников группы, снятие напряжения и создание атмосферы взаимопонимания, сотрудничества и доверия.

№	Вид деятельности	Время
1.	Приветствие тренера (цели, принципы, ожидания и режим групповой работы)	20 мин
2.	Упражнение «Знакомство»	30 мин
3.	Игра-энергизатор «Атомы и молекулы»	20 мин
4.	Упражнение «Общение в парах»	50 мин
5.	Перерыв	15 мин
6.	Игра «Шанхайцы»	60 мин
7.	Обед	60 мин
8.	Упражнение «Сколько пальцев»	50 мин
9.	Упражнение «Фокусировка»	15 мин
10.	Перерыв	15 мин
11.	Упражнение «Ты такой же»	40 мин
12.	Подведение итогов дня	30 мин

### ***1. Приветствие тренера. Обсуждение принципов групповой работы. Прояснение режима групповой работы, и целей, ожидания участников группы. (20 мин)***

Основные принципы работы в группе:

- ✓ *Наличие бейджиков;*
- ✓ *Каждый участник говорит за себя, от своего имени (Например: «Мне не нравится. Я чувствую себя утомленным»);*
- ✓ *Не критиковать и признавать право каждого на высказывание своего мнения;*
- ✓ *«Здесь и сейчас»;*
- ✓ *Очередность высказывания мнений;*
- ✓ *Умение слушать и слышать других;*
- ✓ *Отключать телефоны;*
- ✓ *Брать в пары малознакомых участников.*

### ***2. Упражнение «Знакомство» (30 мин)***

**Цель:** знакомство участников друг с другом, создание позитивного настроения.

**Инструкция:** Тренер предлагает: «Давайте познакомимся и сделаем это так: каждый по очереди, по кругу, по часовой стрелке, будет называть свое имя (класс, с какой школы и т.п.), а также одно из своих реальных хобби, увлечений, и одно желаемое хобби, то, которое Вы хотели бы иметь, но пока это по той или иной причине не осуществилось, тот, кто будет представляться вторым, прежде чем рассказать о себе, повторит то, что скажет предыдущий». Участники группы могут задать отвечающему, интересующие дополнительные вопросы.

### **3. Игра-энергизатор «Атомы и молекулы» (20 мин)**

**Цель:** переключиться на ситуацию «здесь и сейчас», обратить внимание друг на друга, почувствовать группу, создание дружелюбной атмосферы.

**Инструкция:** Тренер предлагает: «Представим себе, что все мы — атомы. Атомы выглядят так (тренер показывает, согнув руки в локтях и прижав кисти к плечам). Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно будет определяться тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться по этой комнате, и время от времени я буду говорить какое-то число, например 3. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по 3 атома в каждой. Молекулы выглядят так (тренер вместе с двумя участниками группы показывает, как выглядит молекула: они стоят лицом друг к другу в кругу, касаясь друг друга предплечьями)». В конце упражнения тренер называет число, равное количеству всех участвующих в упражнении.

**Обсуждение:** Как вы себя чувствуете? Готовы двигаться дальше?

### **4. Упражнение «Общение в парах» (50 мин)**

**Цель:** осознать разнообразные, вербальные и невербальные средства установления контакта, проверить свои возможности в установлении контактов в различных ситуациях.

**Инструкция:** Участники разбиваются на пары. Ведущий предлагает тему для обсуждения, обсуждение длится в течении 6 мин. В ходе беседы, ведущий будет давать команду- менять положение: спиной друг к другу; один сидя, другой стоя; наоборот. Положение меняется через 1,5 мин.

**Обсуждение:** в каком положении ведение беседы было наиболее трудным, сложным, комфортным (важность для эффективного установления контакта равенства позиций участников, отсутствия между ними барьеров, о нахождении глаз на одном уровне).

## 5. Перерыв 15 мин

## 6. Игра «Шанхайцы» (60 мин)

**Цель:** прочувствовать слаженность групповой работы: доверие, согласие, самодисциплину, умение слушать, общую цель.

**Материалы:** несколько метров бельевой веревки.

**Инструкция:** все встают в шеренгу и берут друг друга за руки, затем первый начинает закручиваться вокруг своей оси и тянет за собой остальных, пока не получится «спираль», которую тренер плотно обматывает веревкой. Лучше всего это сделать на уровне бедер, чтобы звенья «спирали» почувствовали, что весьма крепко друг к другу привязаны. В этом положении участники должны пройти некоторое расстояние зигзагообразно, при этом в начале и в конце движения садиться на корточки. По пути каждый должен представиться и рассказать о себе что-нибудь необычное.

Перед выполнением задания напомните участникам, что они, несмотря на необычный способ передвижения, должны запомнить все, что будет говорить каждый из них.

**Обсуждение:** общие впечатления, поочередно указывать на каждого участника и спрашивать всю группу, «как зовут этого участника, и что он рассказал во время движения», выводы.

## 7. Обед 60 мин

## 8. Упражнение «Сколько пальцев» (50 мин)

**Цель:** активизировать внимание и мышление, развитие умения принимать совместное решение.

**Инструкция:** Участники создают круг, садятся. Ведущий объясняет, что необходимо решить задачу, без слов, не договариваясь, быстро показать количество пальцев на обеих руках. При счете: раз, два, на счет три, показать пальцы одновременно всем участникам. Задача выполнена в том случае, если количество пальцев совпадают у всех участников.

**Обсуждение:** общие впечатления; что почувствовали? Как добились одинакового результата? Что помогло добиться результата? Возможно ли такое единомыслие в работе?

## 9. Упражнение «Фокусировка» 15мин

**Цель:** работа над избирательностью внимания, над развитием способности оперативно регулировать его объем, освоение навыков концентрации на различных частях тела, являющиеся базовыми при овладении техниками саморегуляции

**Инструкция:** Участники занимают удобные позиции, при желании можно закрыть глаза. Ведущий с интервалом в 10-120сек будет подавать команды. При команде: «тело», сосредоточение внимания только на теле, «плечо»- на плече, «запястье»- на запястье и т.д.

**Обсуждение:** расспросить участников о том, справился ли каждый из них с заданием, как им это удалось и с какими трудностями они столкнулись.

## 10. Перерыв 15 мин

### 11. Упражнение «Замороженные» 30 мин

**Цель:** тренировка способности эмоциональной стойкости, саморегуляции, умения контролировать собственные эмоции.

**Инструкция:** участники садятся в круг, стараются быть неподвижными, словно изображают «замороженных» людей, у них отсутствуют эмоции, не должны реагировать ни на что вокруг, но при этом отводить или закрывать глаза запрещено, участники обязаны смотреть только вперед. Ведущий, находясь в центре круга, пробует «разморозить» любого игрока используя только мимику и жесты. Задача ведущего спровоцировать любую эмоциональную реакцию или движение тела. При этом исключается физическое касание игроков. Каждый из игроков, кто дал ответную реакцию, присоединяется к ведущему и они вместе пытаются «разморозить» остальных. Выигрывает тот, кто остался «замороженным».

**Обсуждение:** Победителям задаются следующие вопросы. Что помогло не реагировать на события? Какие приемы использовали для сохранения эмоционального состояния? И как подобная способность может пригодиться в жизни?

### 12. Подведение итогов, впечатлений прошедшего дня (30 мин)

Каждый из участников высказывает свои ощущения и эмоции, полученные в течение прошедшего дня.

## День 2

**Цель:** осознание себя важной частью команды, развитие способности конструктивно взаимодействовать с членами команды.

№	Вид деятельности	Время
---	------------------	-------

1.	<i>Приветствие тренера</i>	10 мин
2.	<i>Упражнение « Подробнее»</i>	30 мин
3.	<i>Игра «Человек к человеку»</i>	15 мин
4.	<i>Упражнение «Эхо»</i>	30 мин
5.	<i>Упражнение «Вы еще не знаете обо мне...»</i>	30 мин
6.	<i>Зеркало</i>	60 мин
7.	<i>Перерыв на обед</i>	60 мин
8.	<i>Упражнение «Имена чувств»</i>	60 мин
9.	<i>Упражнение «Мои удачи и неудачи»</i>	60 мин
10.	<i>Упражнение «Мой жизненный путь»</i>	30 мин
11.	<i>Упражнение «Радость неудачи»</i>	30 мин
12.	<i>Упражнение «Общая метафора»</i>	15 мин
13.	<i>Упражнение «Стул хвастовства»</i>	30 мин
14.	<i>Подведение итогов, впечатлений прошедшего дня</i>	10 мин

**1.Приветствие тренера. Обсуждение самочувствия, новых выводов после вчерашнего дня (10 мин)**

**2. Упражнение « Подробнее» (30 мин)**

**Цель:** получить дополнительную информацию Друг о Друге.

**Инструкция:** Один из участников, находясь в центре, спиной к группе, отвечает на задаваемые вопросы группы, называя по имени каждого спрашивающего.

**Обсуждение:** обращается внимание на характер вопросов, впечатления отвечающих, на быстроту определения имя задающего вопрос.

**3.Игра «Человек к человеку» (15 мин)**

**Цель:** активизироваться, настроиться на позитив.

**Инструкция:** В игре участвует большое, нечетное количество игроков. Ведущий дает команды: «локоть к локтю», «колени к коленам», «локоть к коленам» и т.д. Команды выполняются одновременно всеми участниками, скорость подачи команд увеличивается, приобретает веселый характер. Когда подается последняя команда «человек к человеку», нужно объединиться с рядом стоящим, таким образом получают новые пары, ведущий тоже объединяется с кем-нибудь, кто остается без пары-становится ведущим.

**Обсуждение:** поделиться ощущениями.

**4. Упражнение «Эхо» (30 мин)**

**Цель:** тренировка эмпатии, а также навыков активного слушания.

**Инструкция:** участники разбиваются по три. Один наблюдатель- записывает несоответствия; второй- сообщает о своих волнениях: «Что получается сложнее всего на тренинге», «Насколько хорошо установились отношения в группе»; третий- повторяет услышанное. Наблюдатель оценивает насколько точно сообщение соответствует изначальному. После анализа, смена ролей.

**Обсуждение.** Что было сложнее: высказываться; слушать; интерпретировать?

**5.Упражнение «Вы еще не знаете обо мне...» (30 мин)**

**Цель:** Формирование и повышение самооценки .

**Инструкция:** Каждый из участников по кругу, сообщает о себе, то что считает своей уникальностью, особенностью (возможно это какое то увлечение) – со знаком «плюс»

**Обсуждение:** Что было удивительным об услышанном?

### **6. Упражнение «Зеркало»(60 мин)**

**Цель:** тренировка эмпатии.

**Инструкция:** Предлагается выполнить следующие задания:

1. Чистим пальто
2. Собираемся в магазин
3. Печем торт
4. Выступаем на сцене

Участники разбиваются на пары, одна из пар встает лицом друг к другу. Один выполняет движение, второй старается в точности и синхронно двигаться. Пары выступают по очереди, наблюдающие за игрой участники, дают оценивающие баллы (7 баллов максимум), как исполнителю, так и его «отражению». Участники меняются ролями. В конце игры суммируются все полученные баллы, побеждает получивший максимальное количество баллов.

**Обсуждение:** Делятся впечатлениями: уточняют какая роль давалась сложнее (исполнителя; наблюдателя)

### **8. Упражнение "Имена" чувств.(60 мин)**

**Цель:** понимание и дифференцирование собственных чувств.

**Инструкция:** Каждый подросток записывает столько "имен" чувств, сколько сможет, записавший наибольшее количество, зачитывает, а психолог в это время записывает слова на доске. Затем подсчитывается количество совпадений этих слов и слов других подростков. Актуализируются наиболее известные эмоции и эмоциональные состояния, объясняется разница между эмоцией и эмоциональным состоянием.

Подростки заносят в таблицу чувства, которые для них характерны, и те чувства, которые они испытывают сегодня.

В первой колонке выписываются "имена" чувств. Затем выбирается ячейка, соответствующая месту, где это чувство возникает (мест может быть несколько), в ячейках проставляются крестики. В первой части таблицы записываются чувства, которые чаще всего испытывались за последние полгода, во второй – чувства, которые участник испытывал сегодня.

Можно по 5 – 10 бальной системе оценить интенсивность чувства.

Подросткам предлагается выяснить, как окружающие люди понимают наши чувства.

"Имена" чувств	Места, где я обычно испытываю эти чувства					
	дома	На улице	В школе	В новой компании	Среди друзей	В других местах (где?)
<i>Обычно</i>						
1. Восхищение						
2. Удивление						
3. Тревога						
и т.д.						
<i>Сейчас</i>						
1. Безразличие						
2. Стеснение						
3. Радость						
и т.д.						

**Обсуждение:** насколько хорошо получилось дифференцировать состояния

### 9. Упражнение «Мои удачи и неудачи» (60 мин)

**Цель:** Осознание своих проблем и эмоциональных состояний

**Инструкция:** Ведущий сообщает участникам, что на сегодняшнем занятии необходимо работать с образами фантазии, просит развернуть свои стулья спиной к центру круга, можно закрыть глаза, закрывать глаза совсем не обязательно. Многие люди могут прекрасно вызывать яркие зрительные образы, не делая этого. Ведущий предлагает вспомнить жизнь до настоящего момента. Текст: «Представьте яркий луч, который будет помогать освещать самые запомнившиеся события Вашей жизни. Это могут быть как приятные, так и неприятные моменты Вашей жизни. То событие, которое первым осветит луч, постарайтесь рассмотреть внимательнее: В каком возрасте вы были? Постарайтесь дать характеристику этого события, это был успех или неудача? Отразилось ли это событие на ваших последующих событиях вашей жизни. Имеет ли оно какое то значение в настоящем? Любое произошедшее жизненное событие осталось в прошлом, стало историей Вашей жизни. Это драгоценный опыт, который Вы пронесите через всю свою жизнь. Это знание о том, как лучше поступать, шагая по жизни. Луч начинает мерцать, становится легким, еле заметным, исчезает, уходит в прошлое, в историю...

**Обсуждение:** в конце серий упражнений

### 10. Упражнение : Создание рисунка "Мой жизненный путь"(30 мин)

**Цель:** осознание эмоциональных состояний.

**Инструкция:** Откройте глаза, у кого они были закрыты. Медленно без резких движений, смените позу. На столах вы увидите листы бумаги и краски. Без разговоров, не мешая друг другу, возьмите лист бумаги и краски и попробуйте нарисовать свой жизненный путь. Нарисуйте, те моменты жизни, которые всплывали в памяти во время упражнения. Кто закончил, возвращайтесь на свои места и ждите остальных. Обсуждение рисунков только после того как все вернутся на свои места. Находясь в круге, лицом друг к другу, участники выбирают рисунки, которые близки им по содержанию.

**Обсуждение:** Участники делятся тем, какой выбор они сделали и поясняют почему. Можно задать друг другу вопросы по поводу соответствия понимания образа.

### ***11. Радость неудачи. (30 мин)***

**Цель:** формирование позитивного отношения к жизненному опыту

**Инструкция:** Теперь отложите, выбранные вами рисунки. Участники встают спиной к центру круга, закрывают глаза. Начинается движение спиной вперед к центру круга. По хлопку участники собираются в группы по четыре человека. Без специальной команды глаза открывать нельзя. Продолжаем движение... Собрались в четверки!

Ведущий наблюдает за тем, кто как себя ведет в необычной ситуации: уверенно или робко, проявляя инициативу или подчиняясь. Участники берутся за руки. Не открывая глаз, необходимо разобраться, сколько человек получилось в каждой подгруппе. Вспомните такое жизненное событие, которое вы охарактеризовали как неудачу и потом изменили к нему свое отношение, осознали, что это было вашим ценным опытом, которое можно назвать «радость неудачи».

**Обсуждение:** Участники делятся своим отношением к событиям. Какие произошли изменения?

### ***12. Упражнение: Общая метафора. (15 мин)***

**Цель:** формирование общего тезиса

**Инструкция:** После того, как вы поделились друг с другом своими значимыми событиями, вы лучше друг друга узнали. Попробуйте найти что-то общее в рассказанных событиях и выразить это с помощью рисунка, словесного выражения, метафоры, при желании можете поделиться тем, как вы это выразили. А теперь подумайте какое событие вас ожидает в ближайшем будущем, которое не очень приятное и попробуйте его охарактеризовать как

ценный жизненный опыт. Кто хочет, может поделиться с группой, группа может предложить возможные варианты разрешения этой ситуации.

**Обсуждение:** Насколько полезными были услышанные предложения группы?

### **13. Упражнение: "Стул хвастовства".(30 мин)**

**Цель:** эмоциональная поддержка робких и застенчивых участников

**Инструкция:** Участники сидят в круге. Один из стульев ставят в центр, каждый, кто сядет на этот стул, должен хвастать своими любыми достижениями, после каждого хвастовства, ведущий вместе с участниками аплодируют выступившему. Следующего участника, называет выступивший. При желании на стул можно сесть дважды.

**Обсуждение:** насколько легко(трудно) было хвастаться?

### **14. Подведение итогов прошедшего дня (10 мин)**

Сегодняшний день был полон откровений, мы получили много информации друг о друге, благодаря этим откровениям многие из нас испытали новые переживания, давайте поблагодарим всех участвующих. Выберите одного человека из группы и лично выразите свою благодарность, можно пояснить, почему именно этого человека вы выбрали. Тому, кто из участников остался без внимания, ведущий адресует свою благодарность.

## **3 День**

**Цель:** осознание себя важной частью команды и формирование командной работы.

<b>№</b>	<b>Вид деятельности</b>	<b>Время</b>
1.	<i>Приветствие тренера</i>	10 мин
2.	<i>Упражнение «волшебный магазин»</i>	30 мин
3.	<i>Упражнение «для себя или для другого»</i>	30 мин
4.	<i>Упражнение «пишущая машинка»</i>	30 мин
5.	<i>Перерыв</i>	10 мин

6.	<i>Упражнение «необитаемый остров»</i>	60 мин
7.	<i>Перерыв на обед</i>	60 мин
8.	<i>Упражнение «Восковая палочка»</i>	30 мин
9.	<i>Упражнение «Марионетка»</i>	30 мин
10.	<i>Упражнение «Художественный фильм»</i>	60 мин
11.	<i>Перерыв</i>	10 мин
12.	<i>Упражнение «Дом моей души»</i>	30 мин
13.	<i>Упражнение «Я доверяю тебе»</i>	30 мин
14.	<i>Упражнение «Моя жизнь»</i>	30 мин
15.	<i>Подведение итогов, впечатлений прошедшего дня</i>	10 мин

**1. Приветствие тренера. Обсуждение самочувствия, новых выводов после вчерашнего дня (10 мин)**

**2. Упражнение «волшебный магазин» (30 мин)**  
**Цель:** принятие себя, принятие других

**Инструкция:** Необходимо задуматься о личных качествах, которые присущи каждому, выбирается «продавец», «покупатель», которые могут продать, купить, обменять свои личностные качества

**Обсуждение:** Любое ли человеческое качество ценно?

**3. Упражнение «для себя или для другого» 30 мин**

**Цель:** осознание мотива поведения

**Инструкция:** вам необходимо вспомнить и записать два момента из жизни: когда вы совершали поступок только потому, что боялись осуждения или наказания со стороны другого человека (не осознавая); когда совершали такой же поступок осознанно. Таким же образом записываются следующие два поступка совершенные по принципу: быть «как все»

**Обсуждение:** насколько сложно было делиться, рассказывать о поступках?

**4. Упражнение «Пишущая машинка» (30 мин)**

**Цель:** тренировка внимания

**Инструкция:** Давайте представим себе, что все мы – большая пишущая машинка. Каждый из нас – буквы на клавиатуре (немного позже мы распределим буквы, каждому достанется по три буквы). Наша машинка может печатать разные слова и делать это так: я говорю слово, например "поезд", и тогда тот, кому достанется буква "п", хлопает в ладоши, потом мы все вместе хлопаем в ладоши, затем хлопает в ладоши тот, у кого буква "о", и снова общий

хлопок и т.д. (тренер распределяет буквы). Если машинка сделает ошибку, то мы будем печатать слово с самого начала.

**Обсуждение:** что мешало сосредоточиться на выполнении задания?

## 5. перерыв 10 мин

### 6. Упражнение «Необитаемый остров»(60мин)

**Цель:** формирование командной работы

**Инструкция:** Представьте, что вы попали на необитаемый остров. Здесь другой мир и другие жизненные ценности. Только вместе вы можете выжить в этих условиях. В течении 10 лет вы будете находиться здесь, а это значит, что вам необходимо создать свои законы, по которым вы будете жить. Вам необходимо выбрать предводителя, которого вы наделите его властью. Какая это будет власть: демократическая или авторитарная, решать вам. Все будут подчиняться одной власти или это будет несколько групп? Будете вы поддерживать друг друга или нет? Вы выбираете сами, главное помните, что 10 лет это достаточно длительный срок и вам необходимо продержаться и создать оптимальные условия для всех членов группы. Также у вас есть несколько необходимых вещей: жидкий газ( 1 баллон), канистра питьевой воды, 2 теплых одеяла.

**Обсуждение:** Что нового вы узнали о себе?

## 7. Обед 60 мин

### 8. Упражнение «Восковая палочка»(30мин)

**Цель:** формирование доверия к окружающим

**Инструкция:** Участники выстраиваются в круг. Один из участников встает в центр, максимально расслабляется, остается фиксированной только опора ног, остальные участники подхватывают падающего и передают его по кругу, очень аккуратно и медленно, при этом важна прочная опора на ногах тех, кто стоит вокруг. У участника, которого передают должно возникнуть ощущение комфорта и надежности.

**Обсуждение:** Насколько хорошо получилось расслабиться во время упражнения? Что способствовало доверию, недоверию?

## 9 Упражнение «Марионетка»(30мин)

**Цель:** выявление «Ведомых», «Ведущих»

**Инструкция:** Подростки разбиваются по три. Один из трех – это кукла, которой будут управлять двое. Все движения куклы и управляющих должны стремиться к соответствию. Роль куклы проигрывает каждый участник.

**Обсуждение:**

- Какие чувства испытывали, когда вами управляли?
- Было комфортно или нет?
- Возникало ли желание действовать самостоятельно?

### **10. Упражнение «Художественный фильм»(30мин)**

**Цель:** знакомство со сценарием жизни

**Инструкция:** Участникам предлагается представить себя режиссером фильма. Дать название фильму: «Моя будущая жизнь». Режиссер также является сценаристом и постановщиком одновременно. Необходимо создать героя своего фильма и наделить его всеми желаемыми качествами, при этом герой является отражением самого режиссера, таким, каким он сам хочет быть в будущем. Создав этот образ – оценить: достаточно ли нравится этот образ, действительно ли хочется видеть себя таким в будущем? Затем следует описание самого сценария: главный герой- это победитель, ему приходится сталкиваться со сложными ситуациями. Преодолевая их, смело идет вперед и понимает, что способен справиться с любыми сложностями, тем самым и становится победителем. Ведущий объясняет, что этот сценарий- есть творение «самого себя» каждого из участников.

**Обсуждение:** Какие чувства вы испытали? Что нового узнали о себе?

### **11. перерыв 10 мин**

### **12. Упражнение « Дом моей души»(30мин)**

**Цель:** 1.Работа над эмоционально – психическим и телесным напряжением.

2.Формирование умения анализировать и определять свои психологические характеристики.

**Инструкция:** - Отпустите руки, мягко пройдитесь по правой руке, ей стало хорошо. Мягко пройдитесь по левой руке, обратите внимание на кисти рук – они становятся большими, теплыми. Большими, Мягкими, теплыми. Обратите внимание на плечи, действительно ли они свободные? Освободите от напряжения лицо. Легкий туман появляется в голове, мягко и плавно стелится, появляется ощущение спокойной пустоты. Освободите от напряжения ноги, просто взгляните на них, мягкие, спокойные ноги – и забыли про них. Мягкое

дыхание... Если есть желание, можете вдохнуть сильно и выдохнуть. Воздух, который вы чувствуете при вдохе- прохладный, он проходит через ноздри и при выдохе становится теплым, как вы. Вас окутывает туман и мир становится свободным и удивительным. Расслабление , которое вы чувствуете, как будто говорит о том, что ваше тело не знает границ... Ваше дыхание легкое и спокойное, появляется ощущение невесомости, Вы дышите и с каждым вздохом как будто поднимаетесь вверх к облакам, там в облаках вы можете кувыряться, облака принимают и обволакивают тело, любое движение легкое. Там с высоты вы видите Землю со всеми ее красотами: реками океанами, горами и холмами, вы можете отчетливо видеть весь рельеф. Любой участок поверхности при желании, можете рассмотреть поближе, спускаясь к Земле. Этот необычный прекрасный мир - твой, наполнен любовью и радостью к жизни- ты сам его сотворил.*(Музыка)*. Здесь ты можешь построить дом, какой он будет, ты выбираешь сам: каков дизайн, пейзаж вокруг дома, но он всегда будет теплым и наполненным радости. Люди, которые будут приходить в твой дом, будут приносить и делиться с тобой новыми интересными впечатлениями. Это будет полноценный обмен жизненным опытом, который обогащает тебя и твоих.*(Музыка)*. Мир, который ты сотворил, только что всегда с тобой, а сейчас медленно возвращайся в аудиторию.

### **13.Упражнение «Я доверяю тебе»( 30 минут)**

**Цели:** 1.Закрепление понимания своей уникальности.  
2.Формирование дружеских отношений между членами группы.

**Инструкция:** Каждый подросток выбирает себе участника, не говорит кого. По выражению лица участника и его глазам нужно отгадать, в каком состоянии он находится и о чем думает, дается 5 мин для того, чтобы записать свои предположения, выбранный участник не должен знать, что описываю именно его. В конце подростки зачитывают описания и определяют, чье состояние было описано.

**Обсуждение:** насколько успешно получилось определить состояние, что помогало понимать партнера?

### **14.Упражнение «Моя жизнь»(30мин)**

**Цель:** формирование доверительного отношения к партнерам

**Инструкция:** На столе будет стоять горящая свеча. Свет выключен.  
- Любой может выйти и взять горящую свечку. Когда вы сядете, поднимите свечку на уровне своих глаз. Смотрите только на свечку, вам будут задавать вопросы, вопросы – о вас. Кто решит взять на себя ответственность, отвечать на вопросы искренне, может выйти и сесть на этот стул. Необходимо создать

таинственную и вдумчивую атмосферу, где неуместны развлечения. Вопросы которые будут задаваться должны быть не случайными.

**Обсуждение:** что помогало, мешало устанавливать контакт

### **15.Подведение итогов прошедшего дня(10мин)**

**Подведение итогов прошедшего тренинга:** впечатления, пожелания

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1.а.Абдыкаимова С.Ю. Особенности саморегуляции в подростковом возрасте [Текст] / С. Ю. Абдыкаимова // Вестник КРСУ. -2019. -Т. 2. -№ 2.

ISSN: 1694-500X С. 117-120.

1.б.Абдыкаимова С.Ю. Мотивация как фактор успешности учебной деятельности старших подростков [Текст] / С. Ю. Абдыкаимова // Материалы Межд. круглого стола. – Б.: БелГу; Белгород, 2019. С.20-26

1.в.Абдыкаимова С.Ю. Значимость самооценки личности подростка в рамках учебной деятельности [Текст] / С. Ю. Абдыкаимова // Вестник КРСУ. - 2019.- Т. 19. -№ 6. ISSN: 1694-500X С. 108-112.

1.г.Абдыкаимова С.Ю. Взаимосвязь саморегуляции и познавательной активности в учебной деятельности [Текст] / С. Ю. Абдыкаимова // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7 (75). С. 77-82.

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. - 1983. - Т. 4. № 1. - С. 125-127.

2. Абульханова К.А. Социальное мышление личности [Текст] / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М., 2002. – С. 88–103.
3. Агеева, И.А. Социально-психологический тренинг [Текст] / И.А. Агеева. – Бишкек: Межличностные отношения, 1999.
4. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии [Текст] / А.Адлер. – М.: "Рефлбук", "Ванлер", 1996. – 281 с.
5. Азбергенова Г.А. Феномен обратного культурного шока в зарубежных исследованиях [Текст] / Г.А. Азбергенова // Человек в пространстве возможностей: Матер. межд. науч.-практич. конф. – Б.: КРСУ, 2015. – С. 164–168.
6. . Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста [Текст] / Б.Г.Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 280 с.
7. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – 379 с.
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / - Б.Г. Ананьев. -Л., 1968. - 339 с.
9. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками [Текст]/ Л.Ф. Анн.- СПб.: 2004.
- 10.Аронова, Е.А. Индивидуальная структура саморегуляции и самопознания у старшеклассников [Текст] / Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека. Под ред. В.И. Моросановой. – М., 2006. – 320 с.
  - 10.1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 2017. – 319 с.
- 11.Астахова, Н.В. Психологические особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков в условиях коррекционно-развивающего обучения[Текст]: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.В. Астахова; Психол. ин-т. Российской академии образования. - М., 2007.- 206 с.

- 12.Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Аспект предупреждения неуспеваемости школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский. — Ростов-на-Дону, 1972. — 347 с.
- 13.Бажин Е.Ф. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М., 2002. - С. 14-19.
- 14.Багдасарова Н.А. Психологические особенности понимания учебного материала в школьном возрасте [Текст] / Н.А. Багдасарова. - Б., 1997. - 134 с.
- 15.Белецкая А.А. Особенности жизненных стратегий старшеклассников сельских и городских школ [Текст] / А.А. Белецкая // Вестник КРСУ. - 2011. - Т. 11. - № 8. - С. 23-30.
- 16.Бодалев А.А. Опыт психологической характеристики людей, достигших личностного акме [Текст] / А.А. Бодалев // Психологопедагогические и философские проблемы смысла жизни: матер. I и II симпозиумов / под ред. В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Н.Л. Карпова. - М.: ПИ РАО, 1996. - 232 с.
- 17.Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И.Божович // Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. - 352 с.
- 18.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И.Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 388 с.
- 19.Ботоканова Г.Т. Традиционные знания: философский анализ [Текст] / Г.Т. Ботоканова. - Б.: Кут-Бер, 2015. - 336 с.
- 20.Брудный А.А. Школа Т: можно ли научить пониманию [Текст] / А.А. Брудный // Образовательная политика. - 2010. - № 1-2 (39-40). - С. 90-101.
- 21.Брудный А.А. О психологических механизмах креативности [Текст] / А.А. Брудный // Академический вестник. - 2011. - № 1 (13). - С. 133-137.

- 22.Василюк Ф.Е. Психология переживания [Текст] / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 200 с.
- 23.Венгер Л.А. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] // Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 17-26.
- 24.Волков И.П. Цель одна - дорог много: Проектирование процессов обучения. - М., 1990. - 159 с.
- 25.Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. А.Р. Лурия и М.Г. Ярошевский: Собр.соч.: в 6-ти т. Т.1. - М.: Педагогика, 1982. - С. 42-175.
- 26.Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
- 27.Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы теории и истории психологии: собр. соч. в 6-ти т. Т.1 / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский. - М.: Педагогика, 1982. - С. 291-436.
- 28.Гасанова, Р.Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Р.Р. Гасанова; Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т. - Нижний Новгород, 2010. - 214 с.
- 29.Глотова Г.А. К вопросу о системной природе установки [Текст] / Г.А. Глотова // Психологический вестник Уральского государственного университета. - Екатеринбург, 2008. - Вып.6. - С. 206-223.
- 30.Григорян С.Т. Проблема мотивации в психологии научения иностранному языку [Текст] / С.Т. Григорян // Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 5. Ч. 1,2. - Владимир, 1970. - С. 15-24.
- 31.Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию [Текст] / А.К. Громцева. - М., 1983. - 144 с.

32. Гусельцева М.С. Постмодернистские перспективы развития психологии [Текст] / М.С. Гусельцева // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: ИП РАН, 2007. - С. 45-73.
33. Дикая, Л.Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) [Текст] / Л.Г. Дикая. - М., 2003. - 318 с.
34. Добаев К.Д. О развитии образования на основе компетентностной модели в эпоху глобализации [Текст] / К.Д. Добаев, Э.А. Супатаева / Материалы Международной научно-методической конференции. КазНПУ имени Абая, 15 мая 2018 года. - С. 279-283.
35. Дружинин В.Н. Варианты жизни [Текст] / В.Н. Дружинин. - М., 2000. - 210 с.
36. Еременко В.В. Методы научного исследования [Текст] / В.В. Еременко // Интеллектуальная технология научно - исследовательской работы / В.П. Иванова. - Бишкек: Изд-во КРСУ. - 2010. - С. 170-202.
37. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений [Текст] / А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохов, В.А. Хашенко. - М.: ИП РАН, 1998. - 295 с.
38. Захарова, И.М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / И.М. Захарова; Ярославский гос. педагог. ун-т. - Ярославль, 2005. - 164 с.
- 38.1. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448 с.

39. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. Пособие [Текст] / И.А. Зимняя. // Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. - 384 с.
40. Зинченко В.П. Как построить свое Я [Текст] / В.П. Зинченко. - /М.: Педагогика. - 136 с.
41. Иванова В.П. Смысловое обучение - один из конструктов современного вариативного образования [Текст] / В.П. Иванова // Вестник КРСУ. - 2006. - Т. 6. - № 4. - С. 138-141.
42. Иванова В.П. Введение в психологию понимания [Текст] / В.П. Иванова, С.В. Дорохова, В.В. Еременко // Учебное пособие / под общ. Ред. В.П. Ивановой. - Б.: Изд - во КРСУ, 2011. - 246 с.
43. Иванова В.П. Развитие интеллектуальных ресурсов студентов в процессе обучения [Текст] / В.П. Иванова // Вестник Кыргызского Российского славянского университета. - 2011. - Т.11.- № 8. - С. 102-106.
44. Иванова В.П. Особенности базовых смысловых установок студентов [Текст] / В.П. Иванова, А.И. Сулайманова // Актуальные процессы формирования науки в новых условиях: Сб. ст. Межд. науч.-практич. конф. - М., 2016. - С. 125-129.
45. Иванова В.П. Взаимосвязь учебной деятельности с жизнестойкостью школьников /В.П. Иванова, Д.В. Толмачева // Вестник КРСУ. 2019. Т. 19. № 2. С. 136–141.
46. Иванова В. П., Хатамова Л. В. Творчество как ценность [Текст]/ В. П. Иванова, Л. В. Хатамова// Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. - 2019.- № 9.- С. 99- 102.
47. Иванова В.П., Ахметова З.А., Абдыкаимова С.Ю., Юрченко М.Г. Взаимосвязь саморегуляции и познавательной активности в учебной деятельности [Текст]/ Иванова В.П., Ахметова З.А., Абдыкаимова С.Ю.,

- Юрченко М.Г //Общество: социология, психология, педагогика.- Краснодар, 2020. № 7 (75). С. 77-82.
- 48.Ильясов, И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. - М., 1986. - 200 с.
- 49.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
- 50.Ишков А.Д. Учебная деятельность студента [Текст] / А.Д. Ишков // Психологические факторы успешности // Монография. - М.: Издательство АСВ, 2004. - 224 с.
- 51.Кацера, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Текст]/ А.А. Кацера // Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф. - М., 2014. - С. 10-12.
- 51.1. Квасенко А. В., Зубарев Ю. Г. Психология больного. — Л.: Медицина, 1980. — 184 с.
- 52.Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я.. - М., 1982. - С. 74-77.
- 53.Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) [Текст] / В.Е. Ключко. - Томск: ТГУ, 2005. - 174 с.
- 54.Козлов, Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения [Текст] / Н.И. Козлов. - Екатеринбург, 1998.
- 55.Конопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции [Текст] / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 42 - 52.

56. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 128 - 135.
57. Конурбаев Т.А. Значение приоритетов в образовательном процессе [Текст] / Конурбаев Т.А., Абдыкаимова С. Ю // Наука и Социум: XII Международная научно- практическая конференция "Инновации в Медицине, Психологии, Педагогике" - Новосибирск, 2021. - С. 186- 189.
58. Королюк, Н.И. Психическая саморегуляция как средство повышения успешности учебной деятельности курсантов и слушателей ВУЗов [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.14 / Н.И. Королюк; Гуманитарная академия вооруженных сил. - М., 1994 - 175 с.
59. Краткий психологический словарь. [Текст] / Сост. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. - 1998. - 512 с.
60. Климчук, В. А. Тренинг внутренней мотивации [Текст] / В.А. Климчук. - СПб.: Питер, 2003.
61. Кузнецова, Л.Э. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции учебной деятельности и личность студента: теоретический анализ проблемы [Текст]/ Л.Э. Кузнецова // Молодой ученый. - 2015. - №9. - С. 1261 - 1263.
62. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. - М., 1981. - 120 с.
63. Кэлвин Х. Теория личности [Текст] / Холл Кэлвин, Линдсей Гарднер / пер. с англ. И.Б. Гришпун. - М.: ЗАО; Изд - во ЭКСМО - Пресс, 2000. -592 с.
64. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских традиций: учеб. пособ. [Текст] / А. В. Либин. - 4-е изд. испр. и допол. - М.: Эксмо, 2006. - 544 с.

- 65.Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев // 2-е изд. испр. и доп. М.: Смысл, 1997. - 365 с.
- 66.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н.Леонтьев. -3-е изд. - М.: МГУ, 1972. - 576 с.
- 67.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н.Леонтьев // Леонтьев А.Н. Избр. психол. пр.: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.2. - С. 94-231.
- 68.Леонтьев А.Н. Философия психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 228 с.
- 69.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] /А.Н. Леонтьев / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколова. - М.: Смысл, 2000. - 511 с.
- 71.Леонтьев Д.А. Психология как гуманитарная наука: от дисциплины необходимого к "цветущей сложности" возможного [Текст] / Д.А. Леонтьев // Прогресс психологии: Критерии и признаки / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. - М.: ИП РАН, 2009. - С. 95-110.
- 72.Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст] / И.Я. Лернер. - М., 1978. - 47 с.
- 73.Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст]/ А.К. Маркова. -- М., 1983. - 96 с.
- 74.Марцинковская, Т.Д. Психология развития [Текст] / Т.Д.Марцинковская. - М., 2005. - 528с.
- 75.Маслоу А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыряя. - М., 1982. - С. 108-118.
- 76.Маслоу А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыряя. - М., 1982. - С. 108-118.

77. Маслоу А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. - СПб.: Питер, 2007. - 352 с.
- 77.1. Мельник С.Н. Психология личности / С.Н. Мельник. – СПб.: Речь, 2017. – 98 с.
78. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В.И. Моросанова // Психологический журнал. - 2002. - № 6. - С. 5 - 17.
79. Моросанова, В.И. Опросник "Стиль саморегуляции поведения [Текст] / В.И. Моросанова // Журнал практической психологии и самоанализа. - 2004. - №2.
80. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности [Текст] / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. - 1991. - № 1. - С. 121 - 127.
81. Моросанова, В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта [Текст] / В.И. Моросанова, А.Е. Аронова // Психологический журнал. - 2008. - Т.2. - №1. - С.14 - 22.
82. Моросанова, В.И. Новая версия опросника "Стиль саморегуляции поведения - ССПМ" [Текст] / В.И. Моросанова, Н.Г. Кондратюк // Вопросы психологии. - 2011. - №1. - С. 137 - 145.
83. Моросанова, В.И. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов и их связь с успешностью обучения [Текст] / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев. - М., 1992.
84. Моросанова, В.И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения [Текст] / В.И. Моросанова, И.Ю. Цыганов, А.В. Ванин, Е.В. Филиппова // Психологические исследования. - 2012. - Т.5. - №4. - С.5.

85. Мотков О.И. Изучение гармоничности образа жизни и ее развитие [Текст] / О.И. Мотков // Обучение и развитие: современная теория и практика: сб. матер. междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. - 2015. - С. 131-152.
86. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М., 2000. - 452 с.
- 86.1. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии / Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара, 2016. – с. 197-223.
87. Нагорнова Н.А. Способы саморегуляции в системе народных средств психотерапевтического взаимодействия [Текст] / Н.А. Нагорнова, В.М.
88. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А.Д. Наследов. - СПб.: Питер, 2005. - 416 с.
89. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. - М., 2001. - 414 с.
90. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 80 000 слов и фразеол. выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1999. - 928 с.
91. Осницкий А.К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления [Текст] / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. - 2009. - №1. - С. 3-12.
92. Палагина Н. Н. Психология развития и возрастная психология. [Текст] / Н. Н. Палагина. - М. : 2005.- 288с.
93. Перевод книги "Transactional Analysis in Psychotherapy": Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия / Пер. с англ. А. Калмыкова и В. Калининко. - М.: Академический проект, 2006. - 320 с. - (Концепции). - ISBN 5-8291-0741-4.
94. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология:

- Учебное пособие для вузов [Текст] / Н.Н. Палагина. - Бишкек: Изд-во КРСУ, 2005. - 184 с.
- 95.Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. - Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. - 512 с.
- 96.Прихожан, А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / А.М. Прихожан. - СПб., 2007. - 192 с.
- 97.Прихожан, А.М. Психология сиротства [Текст] / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - СПб., 2005. - 400 с.
- 98.Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности [Текст] / А.О. Прохоров. - М., 2005. - 352 с.
- 99.Психология личности [Текст] Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. - М.: Эксмо., 2007. - 653с.
100. Психология. Словарь [Текст] / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
101. Роджерс К. Становление личностью [Текст] / К. Роджерс. - Прогресс, 1994. - 251 с.
102. Реан, А.А. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан. - СПб., 2002. - 432с.
103. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М., 1940. - 596 с.
104. Сапогова Е.Е. Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова // Учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 461 с.
105. Сборник психологических тестов. Часть I. [Текст] / Сост. Миронова Е.Е. - М., 2005. - 155 с.
106. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. - М., 1999. - 272 с.

107. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации [Текст] / А.Н. Славская. - Дубна: Феникс+, 2002. - 240 с.
108. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1994. - 78 с.
109. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. - М., 2001. - 304 с.
110. Столин В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. - М.: Издво МГУ, 1983. - 284 с.
111. Теплых Д.А. Концепции предметности психологии в контексте типов научной рациональности [Текст] / Д.А. Теплых // Методологические основы психологии: Хрестоматия / ред.-составитель В.П. Иванова. - Б., 2018. - С. 278- 287.
112. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. - М.: Наука, 1966. - 452 с.
113. Фельдштейн Д.И. Проблема развития личности в современных условиях [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии и психология в мире. - 1995. - № 3. - С. 5-11.
114. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - М.: Междунар. педагогич. академия, 1995. - 368 с.
115. Хорни К. Невроз и развитие личности // Хорни К. Собр. соч. в 3-х т. — М. : Смысл, 1997. — Т. 3. — Гл. 5. — С. 359. Хьелл Л. Теория личности [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - М., 1995.- 607 с.
116. Чазова А.А. Основные направления в формировании профессионального копинг-поведения специалиста в системе отношений

- "человек-человек" [Текст] / А.А.Чазова // Сб.: "Личность как субъект познания, общения и деятельности" - Бишкек: КРСУ. - 2010. - С. 245-251.
117. Чудновский В.Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни [Текст] / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. - 2003. - № 3. С. 3-15.
118. Шакеева Ч.А. Ценностные ориентации молодежи в новых общественно-экономических условиях [Текст] / Ч.А. Шакеева: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - СПб., 1998. - 42 с.
119. Шаповаленко И.В. Возрастная психология [Текст] / И.В. Шаповаленко // Психология развития и возрастная психология. - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.
120. Щедровицкий Г.П. Онтологии и картины мира (методологическая дискуссия) [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Кентавр. - 2000. - № 23. - С. 28-36.
121. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.И. Щукина. - М., 1979. - 160 с.
122. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса [Текст] / Н.Е. Щуркова. - М., 1993. - 25 с.
123. Эльконин Д.Б. Л.С. Выготский сегодня [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в разных возрастах: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.- Воронеж, 1995. - С. 350-358.
124. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э.Эриксон / под ред. А.В. Толстых. - М., 1996. - 344 с.
125. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. - М., 1978. - 391 с.
126. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное [Текст] / К.Г. Юнг. - СПб. - М., 1997. - 544 с.

127. Якубова З.Ю. Соотношение направленности личности и специальных способностей у старшеклассников [Текст] / З.Ю. Якубова: Автореф дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988. – 22 с.
128. Austin E. J. et al. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? / E. J. Austin, D. Farrelly, C. Black, H. Moore // *Pers. and Individ. Diff.* 2007. V. 43. N 6. P. 1506-1516.
129. Barrett L., Henzi P. The social nature of primate cognition // *Biological Sci.* 2005. V. 272 (1575). P. 1865-1875.
130. Boag S. Explanation in personality psychology: «Verbal magic» and the five\_factor model // *Philosophical Psychology*. 2011. Vol. 24. Is. 2. P. 223-243.
131. Bridges L.J., Margie N.G., Zaff F.J. Background for community-level work on emotional well-being in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. Мир науки. Педагогика и психология World of Science. Pedagogy and psychology 2019, №1, Том 7 2019, No 1, Vol 7 ISSN 2658-6282 <https://mir-nauki.com> Страница 7 из 8 09PSMN119 Издательство «Мир науки» \ Publishing company «World of science» <http://izd-mn.com> Child Trends Research Brief. Washington, DC: John S. and James L. Knight Foundation, 2001.
132. Cicchetti D., Ganiban J., Barnett D. Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber and K. Dodge (Eds.), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation* (pp. 15– 42). New York: Cambridge University Press, 1991.
133. Cole P.M., Martin S.E., Dennis T.A. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*. 2004, 75: 317–333.
134. Dahl R.E. Affect regulation, brain development, and behavioral/emotional health in adolescence. *CNS Spectrums*. 2001, 6(1): 60–72.
135. Derryberry D., Rothbart M.K. Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*. 1997, 9: 633–652.

136. Eisenberg N., Duckworth A.L., Spinrad T.L., Valiente C. Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental Psychology*. 2014, 50(5): 1331.
137. Eisenberg N., Hofer C., Sulik M.J., Spinrad T.L. Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. *Handbook of Emotion Regulation*. 2014, 2: 157–172.
138. Eisenberg N., Morris A.S. Children's emotion related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 30, pp. 190–229). Amsterdam: Academic Press, 2002.
139. Eisenberg N., Spinrad T.L. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*. 2004, 75: 334–339.
140. Funder D. C. Persons, behaviors and situations: An agenda for personality psychology in the postwar era *Journal of Research in Personality* 43 (2011). P. 120-126.
141. Gross J.J. Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin, O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 525–552). New York: Guilford, 1999.
142. Gross J.J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 1998, 2: 271–299.
143. Gross J.J., Thompson R.A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford Press, 2007.
144. Hawley P. H. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian // *Merrill-Palmer Quart.* 2003. V. 49. N 3. P. 279-309.
145. Kopp C.B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*. 1982, 18(2): 199-214.
146. Mazza M. et al. Machiavellianism and theory of mind in people affected by schizophrenia / M. Mazza, A. D. Risio, C. Tozzini, R. Roncone, M. Casacchia // *Brain and Cognition*. 2003. V. 51. N 3. P. 262-269.

147. McHoskey J. Machiavellianism and sexuality: on the moderating role of biological sex // *Person. and Individ. Diff.* 2001. V. 31. N 5. P. 779-789.
148. Morf C. C. Personality at the hub: Extending the conception of personality psychology / *Journal of Research in Personality* 36 (2002). P. 649-660.
149. Panfile T.M., Laible D.J. Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2012, 58(1): 1–21.
150. Parks L. A., Guay R. P. Personality, values, and motivation / *Personality and Individual Differences* 47 (2010). P. 675-684.
151. Roberts B.W. Back to the future: Personality and Assessment and personality development / *Journal of Research in Personality* 43 (2011). P. 137-145.
152. Saxena S., Esparza P., Regier D.A. et al. Public health aspects of diagnosis and classification of mental and behavioral disorders. Refining the research agenda for DSM-5 and ICD-11. – Arlington : American Psychiatric Association and World Health Organization, 2012. – P. 217-236.
153. Schmitt D. The «Dark Triad» of personality across 57 nations: Evolution of sex differences and cultural variations of anti-sociality, <http://www.hbes.com/HBES/abst2008.pdf>
154. Sladek R. M., Bond M. J., Phillips P. A. Age and gender differences in preferences for rational and experiential thinking *Personality and Individual Differences* 49 (2010). P. 907-911.
155. Thompson R.A. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994, 59: 25–52.
156. Ursache A., Blair C., Raver C.C. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*. 2012, 6(2): 122–128.
157. Valiente C., Eisenberg N. Parenting and Children's Adjustment: The Role of Children's Emotion Regulation. In D.K. Snyder, J. Simpson, J.N. Hughes (Eds.),

- Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health (pp. 123–142). Washington, DC, US: American Psychological Association, 2006.
158. Walden T.A., Smith M.C. Emotion regulation. *Motivation and Emotion*. 1997, 21: 7– 25.
159. Wittchen H-U., Beesdo K., Gloster A.T. A new meta-structure of mental disorders: a helpful step into the future or a harmful step back into the past? // *Psychol Med.*– 2009. – V. 39. – P. 2083-2089.
160. Zeman J., Shipman K., Penza-Clyve S. Development and initial validation of the children’s sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior*. 2001, 25: 187– 205.
161. Ziv Y., Benita M., Sofri I. Self-Regulation in Childhood: A Developmental Perspective. In J.L. Matson (ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children, Autism and Child Psychopathology Series*.