



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ  
КАФЕДРА ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ И ФИЗИОЛОГИИ

**Программа формирования саморегуляции поведения у школьников с  
различным психотипом (на примере коррекционного класса)**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры  
«Химико-биологическое образование»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

46 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована


«31» января 2020 г.

И.о. зав. кафедрой Общей биологии и  
физиологии

(название кафедры)


Ефимова Н.В. Ефимова Н.В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-301-213-2-1  
Жиляева Дарья Юрьевна 

Научный руководитель:

доктор биологических наук

Байгужин Павел Азифович Байгужин Павел Азифович 

Челябинск

2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ.....	8
1.1 Произвольная саморегуляция поведения у обучающихся как психолого-педагогическая категория.....	8
1.2 Факторы и условия, способствующие формированию саморегуляции поведения школьников–подростков.....	17
1.3 Современные методы коррекции саморегуляции поведения у школьников подросткового возраста.....	25
Выводы по первой главе.....	34
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	36
2.1 Организация исследования.....	36
2.2 Методы исследования.....	38
2.3 Программа формирования саморегуляции поведения.....	41
ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОРРЕКЦИОННОМ КЛАССЕ....	44
3.1 Сравнительная оценка саморегуляции поведения и структуры агрессии у школьников в различные периоды обучения.....	44
3.2 Влияние каникулярного периода на саморегуляцию поведения и структуру агрессии у школьников.....	50
3.3 Анализ результатов применения программы формирования саморегуляции поведения у школьников.....	54
Выводы по третьей главе.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	73

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность исследования.* Как известно подростковый возраст является одним из ключевых моментов становления личности. В этот возрастной период активно развиваются все ее компоненты и в том числе личностный уровень саморегуляции. От качества и уровня развития саморегуляции зависят особенности поведения [46].

Важными предпосылками формирования личности ребенка являются развитие способностей владеть собственным поведением, умением его регулировать и преодолевать трудности в разных видах деятельности. Формирование произвольных форм регуляции поведения даст возможность успешно реализовать себя в учебной деятельности [29].

Место и роль произвольной саморегуляции в жизни обучающегося достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов активности. От степени совершенства процессов саморегуляции у школьников, зависит успешность, продуктивность учебной деятельности. Уровень произвольной саморегуляции определяется функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками процессов регуляции.

Анализ произвольной саморегуляции обучающихся, необходим для адекватной оценки поведения, прогноза успешности обучения, разработки мер своевременной психолого-педагогической помощи и, в целом, для создания психолого-педагогических условий развития произвольности в обучении данной категории учащихся.

Для осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного

осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности саморегуляции.

По мнению многих авторов саморегуляция является важнейшим общим фактором успешности протекания интеллектуальной деятельности школьников. Уровень сформированности саморегуляции у учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) находится в прямой зависимости от сформированности у них действий самоконтроля на всех основных этапах этой деятельности. Значительное отставание обучающихся с ЗПР в становлении саморегуляции в интеллектуальной деятельности совпадает со значительным общим их психическим недоразвитием. Большинство школьников с задержкой психического развития имеют низкий уровень сформированности саморегуляции [46].

*Цель исследования:* выявить эффективность программы формирования саморегуляции поведения у школьников в зависимости от психофизиологического типа.

*Объект:* дети с отклонениями в развитии.

*Предмет:* особенности саморегуляции поведения обучающихся.

*Гипотеза исследования:* применение целевой программы формирования саморегуляции поведения у школьников в образовательном процессе, значительно повысит саморегуляцию поведения учащихся, снизит проявление агрессии, что ведет к решению ряда педагогических задач: повышению успеваемости, контролю (поддержанию) дисциплины и воспитанности школьников.

*Задачи:*

1. Дать сравнительную оценку саморегуляции поведения и структуры агрессии у школьников в различные периоды обучения.
2. Определить влияние каникулярного периода на саморегуляцию поведения и структуру агрессии у школьников.
3. Разработать и апробировать программу формирования саморегуляции поведения школьников.

4. Проанализировать результаты применения программы формирования саморегуляции поведения у школьников.

*Методы исследования:*

1. Батарея психодиагностических методик определения саморегуляции поведения и агрессии.

2. Графический анализ полученных данных.

3. Оценка эффективности воздействия коррекционной программы по формированию саморегуляции поведения у школьников в зависимости от психотипа.

*Научная новизна исследования.* Установлено, что высокие уровни проявления агрессии и саморегуляции поведения являются особенностью психотипа, формирующегося диагнозом «ЗПР». Показано, что каникулярный период благоприятно влияет на учащихся со «сложной» социальной нагрузкой (неполная семья, интернат и т.п.) повышая способность к планированию, а также ответственность за принятые решения и действия. Установлены положительные эффекты от применения целевой программы по формированию произвольной регуляции поведения школьников коррекционного класса, а именно: достоверное повышение средних значений по шкалам «Планирование» и «Гибкость» на фоне снижения негативизма, вербальной агрессии и интегрального индекса агрессии, что в целом указывает на способность к повышению адаптивных возможностей школьников коррекционного класса.

*Теоретическая значимость исследования:*

1. Представлены данные о произвольной регуляции поведения обучающимися как психолого-педагогической категории;

2. Выявлены факторы и условия, способствующие формированию саморегуляции поведения школьников – подростков, проявления ими агрессии.

*Практическая значимость исследования* заключается в возможности использования полученных результатов для систематической работы по

формированию саморегуляции поведения у школьников в зависимости от психофизиологического типа (степени когнитивных, интеллектуальных нарушений). Материалы исследования могут быть использованы учителями общеобразовательных организаций, студентами и педагогами учебных заведений среднего профессионального и высшего образования в практике работы.

*Достоверность и обоснованность результатов* исследования обусловлена специфической выборкой обследуемых школьников, имеющих сходный академический (успеваемость) и социальный статус (неполная семья), но различающихся психотипом (степенью когнитивных нарушений); подбором методов исследования, отражающих специфику личности с диагнозом «задержка психического развития»; а также адекватным подбором методик математико-статистической обработки данных (SPSS v.17) и графическим анализом.

*Апробация.* Апробация и внедрение основных идей и результатов исследования осуществлялись в ходе экспериментальной работы на базе КГУ «Средняя школа №11» акимата г. Рудного (республика Казахстан). Основные положения и результаты исследования освещались на конференциях различного уровня: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» (Челябинск, 2019), Международная научно-практическая конференция «Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла» (Ишим, 2019).

*Логика и этапы исследования.* Исследование проводилось с 2018 по 2019 годы и включало несколько этапов.

На первом этапе (2018) изучалась и анализировалась психолого-педагогическая литература по теме исследования; обобщался педагогический опыт по проблеме исследования.

На втором этапе (2018 г.) определялись проблема, цель, объект и предмет исследования, уточнялась гипотеза исследования, производился подбор методик, определяющих нервно-психическую устойчивость подростков, анализировались образовательные методики.

На третьем этапе (2019 г.) проводился педагогический эксперимент в МБОУ СОШ № 42 г. Челябинска.

На четвертом этапе (2019-2020 гг.) проводились анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов исследования и их оформление.

*Структура работы.* Диссертация изложена на 85 страницах, содержит 14 рисунков и состоит из введения, обзора научной литературы, описания организации и методов исследования; главы обсуждения результатов исследования, выводов, списка используемой литературы, включающего 72 источника, а также приложения, содержащего описание методик, использовавшихся в исследовании, программы формирования саморегуляции поведения у школьников с различным психотипом.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Произвольная саморегуляция поведения у обучающихся как психолого-педагогическая категория

В настоящее время в психологии существует большое количество подходов и определений понятия «саморегуляция». Для того чтобы разобраться в этом многообразии, сначала обратимся к понятию «регуляция».

Понятие «регуляция» впервые было введено П. Жанэ в 1929 году, который утверждал, что способности к саморегуляции есть наивысший критерий в развитии личности. Он рассматривал саморегуляцию в виде процесса опосредования социальных норм и ценностей, в виде системы внутренних требований, превращающих человека в активного субъекта [20]. Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л. С. Выготского [12], А. Н. Леонтьева [39, с. 24], С. Л. Рубинштейна [61], и др. Большой вклад в изучение собственно психологических механизмов саморегуляции внесли такие отечественные психологи как П. Я. Гальперин [64, с. 97], А. В. Запорожец [6, с. 419], Т. В. Захарова [22], В. А. Иванников [26], О. А. Конопкин [36], Н. С. Лейтес [41], Б. Ф. Ломов [45], А. А. Смирнов [цит. по 60, с. 49], Е. О. Смирнова [49, с. 62], Д. Б. Эльконин [71, с. 113] и др.

В то же время отечественный физиолог И. П. Павлов, занимаясь проблемами психофизиологических механизмов регуляции поведения человека, определил «саморегуляцию» как равновесие, норму, адаптацию, гомеостаз, считая, что человек – это саморегулирующаяся система,



совершенствующая, поддерживающая, воспитывающая и даже направляющая сама себя [50].

С тех пор проблема произвольной саморегуляции была одной из центральных в изучении поведения и деятельности человека. Феноменом саморегуляции занимались П. К. Анохин [5, с. 68], И. М. Сеченов [69, с. 8], В. Е. Ключко [31]. Огромна заслуга в раскрытии важнейших аспектов проблем психической саморегуляции научной школы В. М. Бехтерева и его учеников, и последователей А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и др. [1]. В последнее время были определены разнообразные теоретические подходы в решении проблемы саморегуляции человека. Появился новый взгляд на феномен саморегуляции, который отражает комплексный подход к его пониманию (Т. В. Ахутина, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. И. Фельдштейн и др.). В работах ученых понятие «саморегуляция» отражает совокупность биологических (природных) характеристик человека как индивида и его социальных характеристик как личности [47].

Обоснованию содержания понятия, уровню сформированности и возможным причинам проявления и развития саморегуляции, а также её индивидуальных стилей посвящены работы зарубежных авторов А. Адлер, Г. Ю. Айзенк, Л. Гримак, А. Крауклис, Х. Хекхаузени др. В отечественной психологии существенное место в своих исследованиях данной проблеме уделили К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Н. А. Бернштейн, Г. И. Ефремова, О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, В. И. Моросанова, И. В. Плахотникова, О. А. Прохоров и др. [14].

В русле структурно-функционального подхода (О. А. Конопкин) саморегуляция понимается как осознанное регулирование человеком своего поведения в целом. Осознанная саморегуляция – это системно-организованный процесс инициации, построения и управления произвольной активностью, позволяющий достигнуть поставленных целей

[35; 37]. Под психическим саморегулированием понимается сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания [47].

Под саморегуляцией понимается вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности.

Сущность саморегуляции поведения заключается в количественно-качественном ограничении личностной активности. Важнейшими характеристиками саморегуляции является осознанность, целостность, направленность и система выборов. От уровня ее развития зависит эффективность произвольной активности в целом и характер поведения человека, в частности [46].

Субъектом саморегуляции является сам человек, а в качестве объектов могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение [24]. Так, О. А. Конопкин, определяет саморегуляцию как «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». А. К. Осницким саморегуляция понимается как «вид осознанной регуляции деятельности, имеющий четкие временные границы осуществления какой-либо работы, обусловленный конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности» [53].

Ученые обращают внимание на различные формы и уровни саморегуляции. Так в работах Б. В. Зейгарник раскрывается личностно-мотивационный уровень саморегуляции, позволяющий осознавать мотивы своей деятельности и управлять мотивационно-потребностной сферой. Б. В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяется два уровня саморегуляции:

– операционально – технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управления мотивационно – потребностной сферой;

– мотивационный уровень, в рамках которого Б. В. Зейгарник выделяет две формы: саморегуляция как волевое поведение, протекающая в условиях мотивационного конфликта и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы, устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки, и порождения новых смыслов [23].

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности, разработанной В. И. Моросановой. Стилиевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах [34]. По мнению В. И. Моросановой, индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилиевых особенностей регуляторики. К этим комплексам относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результата), а также регуляторно –

личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. [49].

Саморегуляция имеет две формы произвольную и непроизвольную. *Произвольная саморегуляция* (осознанная) связана с целевой деятельностью, тогда как *непроизвольная* (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм.

Наличие этих форм отражает сложность содержания регулятивных процессов, которые сопровождают жизнедеятельность современного человека. В любых процессах переработки информации существуют объективно присущие психике психофизиологические и биологические ограничения. В каждом конкретном акте взаимодействия человека с объективной реальностью информационная составляющая психики, ее потенциальное содержание оказывается намного больше возможностей человека по использованию этого содержания. Конкретная ситуация, как правило, и не требует того, чтобы человек использовал, взаимодействуя с ней, весь психический потенциал. Как целостное содержание психики, так и ее регулятивная подсистема дифференцируются на две формы актуальную (эксплицитную), доступную сознанию в данное время, и потенциальную, неявную (имплицитную), неосознаваемую часть. По количественным характеристикам эти две формы существенно различны: вторая намного превышает первую. В произвольной деятельности, как в фокусе, пересекаются все психические явления, и наиболее полно обнаруживает свое присутствие в ней *произвольная саморегуляция*. Мотив понимается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей, целей, намерений. Отличительной особенностью человеческой деятельности является ее целенаправленный характер. Функция саморегуляции в сознании человека настолько важна, что в нормальных условиях мы не можем себе представить направленного целевого действия без сознательной саморегуляции, действия потому и

называются произвольными, что они доступны самоконтролю. В процессе произвольной саморегуляции происходит сличение с эталонными образцами. Контролируемая и эталонная составляющие, процесс сличения и оценки степени их совпадения формируют информационное содержание механизма произвольной саморегуляции [55].

В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования показано, что одним из критериев субъективности человека является развитие осознанной саморегуляции произвольной активности. На самых разных видах деятельности, в том числе учебной, было показано, что высокая продуктивность обеспечивается саморегуляцией, что становится возможным при формировании её эффективного индивидуального стиля [40].

Развитая осознанная саморегуляция с высокой интеграцией всех компонентов регуляторной системы положительно связана с настойчивым стремлением к поставленным целям и является значимой предпосылкой продуктивных аспектов деятельности человека [44]. Постановка целей и задач, способов их выполнения, формирование программы действий, оценка результатов – неперенные условия успешности любой деятельности, в том числе и школьного обучения. Дефекты сформированности компонентов осознанной саморегуляции приводят к недостаткам регуляции в целом, а это, в свою очередь, сказывается на снижении школьной успешности учащихся и повышении психической напряжённости в процессе учёбы.

Важнейшей составляющей обучения ребенка к школе считается умение управлять своим поведением, контролировать действия, уметь сознательно подчинять свои действия заданному правилу, действовать по образцу и словесной инструкции взрослого. Важная предпосылка успешности обучения в школе считается умение учащихся самостоятельно

организовывать, реализовывать и контролировать собственную активность.

Саморегуляция психической активности понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей. Как гибкий, целостный и индивидуализированный механизм, саморегуляция обеспечивает процессуальную регуляцию деятельности, т.е. купирует ее внутренние трудности, рассогласования психических составляющих, мобилизует психологические и личностные резервы. Представители интегрального (лично-деятельностного) подхода к этой проблеме рассматривают элементы процесса саморегуляции в одном ряду с личностными характеристиками, детерминирующими саморегуляцию как психологическое качество, т.е. при рассмотрении саморегуляции деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные сыграть определенную роль в результатах деятельности [38].

Ежедневно взаимодействуя с объективным миром, человек принимает решение о выборе способов реализации своей активности. На принятие решений влияют цели деятельности, индивидуальные особенности человека, принимающего решение, а также разнообразные условия окружающей среды. В этом индивидуальном процессе принятия решений человек сам исследует, программирует свою активность, контролирует и корректирует результаты. Именно эти регуляторные процессы, наряду с регуляторноличностными свойствами, составляют содержание психической саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова) [55].

Психическая саморегуляция человека является высшим уровнем регулирования поведенческой активности биологических систем, отражающим качественную специфику реализующих ее средств

отражения и моделирования субъектом внешней действительности, а также самого себя и своей деятельности.

Благодаря уникальным возможностям своей психики, человек может реализовываться как действительный субъект своей активности, которая характеризуется целенаправленностью, осознанностью, произвольностью, способностью меняться, приспосабливаться к условиям и преодолевать неблагоприятные условия, преобразовывать их [38].

Характер поведения человека тесно связан с особенностями его саморегуляции. Низкий уровень развития саморегуляции, как правило, приводит к деструктивному поведению. В связи с этим возникает необходимость изучения системы и структуры внутренней регуляции, выявления особенностей ее функционирования и развития [46].

Сложность психологической структуры человека и единство его характеристик как индивида, личности, субъекта деятельности предполагает комплексный подход в его изучении. Динамика интеллекта и личности в период их становления отражает общие закономерности психического развития, выявленные на разных этапах онтогенеза, и определяется совокупностью действия внешних и внутренних факторов. Наиболее значительны изменения в так называемые переходные периоды, каким является и рубеж младшего школьного и подросткового возраста. Особенности личностного развития детей в этот период посвящены работы Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Т. В. Драгуновой, И. В. Дубровиной, А. К. Марковой, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Элькониной, Т. И. Юферевой и др. Переход от младшего школьного к подростковому возрасту можно назвать «предподростковым кризисом» [56]. Этот период связан со многими трудностями, по времени он совпадает с переходом учащихся из начальной школы в среднюю. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию детей, к уровню развития произвольности, способности к саморегуляции. Именно несформированность этих

образований часто является причиной многих проблем, с которыми встречаются учащиеся в средней школе.

Интеллектуальное развитие школьников носит прогрессивный, но неравномерный и противоречивый характер. В период от 11 до 12 лет отмечается высокий темп интеллектуального развития, по большинству функций прирост достоверно значим. Выявлен рост взаимосвязей интеллектуальных функций в периоды от 9 до 10 и от 11 до 12 лет.

Переломные моменты в процессе формирования личностной структуры при переходе к подростковому возрасту проявляются в снижении самооценки, уровня притязаний, удовлетворенности школьной жизнью. Становятся более выраженными индивидуальные и половые различия: мальчики характеризуются меньшей тревожностью и напряженностью, у девочек снижается эмоциональная устойчивость. Структура взаимосвязей личностных факторов относительно устойчива на промежутке от 9 до 11 лет, к 12 годам идет расструктурирование показателей.

У младших школьников с разным уровнем саморегуляции поведения наибольшие различия в личностных характеристиках отмечаются в волевой и коммуникативной сферах. К подростковому возрасту становятся значимыми различия в эмоциональной сфере: у подростков с низким уровнем саморегуляции ниже эмоциональная устойчивость, у мальчиков также достоверно выше тревожность и напряженность [9].

Отечественная психологическая литература содержит убедительные доказательства того, что в ходе развития личности, роль внешней регуляции поведения постепенно уменьшается за счет увеличения роли саморегуляции. Так, Л.С. Выготский отмечал, что совершенствование волевой регуляции, произвольности поведения, происходит в переходном возрасте, сопровождаясь овладением подростком не только своими действиями, но и своим внутренним миром. Подросток от преимущественно реактивного поведения переходит к действиям в



соответствии с сознательно поставленной целью, так как становится реальным субъектом своего развития. В зависимости от стиля и развитости саморегуляции зависит успешность личности в обществе. У подростков с отклоняющимся поведением недостаточно развиты процессы саморегуляции, что проявляется в социальнодезадаптированном поведении, в подчинении групповым тактикам и программам поведения, низком уровне рефлексии (осознании собственных поступков и программировании поведения) и высоком уровне самостоятельности [27].

Саморегуляция психических состояний подростка - это процесс сознательного воздействия на самого себя с целью намеренного изменения, преобразования им своих психических состояний, которые характеризуются противоречивостью, неоднозначностью протекания, что проявляется, с одной стороны, в несформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции психических состояний, неумении гибко и адекватно реагировать на изменения условий, ситуации, неспособности планировать свои действия, направленные на изменение и преобразование состояний, а, с другой стороны, в переходе от преимущественно реактивного поведения к действиям, соответствующим сознательно поставленным целям, в понимании важности саморегуляции психических состояний и знании некоторых конструктивных способов ее осуществления [70].

Благодаря развитию саморегуляции закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных и социальных установок, обеспечивается ускоренное социальное развитие подростка [46].

1.2 Факторы и условия, способствующие формированию саморегуляции поведения школьников–подростков

В настоящее время нестабильные социально-экономические условия жизнедеятельности человека, высокий ритм жизни, уплотненность городов подвергают личность возрастающим информационным и эмоциональным нагрузкам, что сопровождается ростом тревожности и отрицательных психических состояний человека, в связи с чем обостряется проблема формирования и совершенствования способностей индивида к управлению собственными ресурсами, регуляции своих состояний, установлению равновесия между внешним влиянием, внутренним состоянием и формами поведения. Особенно это касается подростков, которых в силу возрастных особенностей характеризуют повышенная возбудимость, импульсивность, неуравновешенность, совершение необдуманных действий и поступков. Отсюда возникает необходимость организационной целенаправленной психолого-педагогической деятельности по формированию саморегуляции психических состояний подростков, поскольку умение человека регулировать свое состояние, управлять своим поведением в различных ситуациях является важным показателем зрелости личности, от чего во многом зависит успешность ее в процессе жизнедеятельности [70].

Множество социальных и личностных проблем (аддикции, правонарушения, проблемы в семье, проблемы взаимоотношения с другими людьми и т.д.) имеют корни в нарушениях саморегуляции именно в подростковом возрасте. Именно в этом возрасте происходит бурное физическое развитие, половое созревание и психические изменения, вызывающие появление чувства взрослости. Одна из наиболее ярких характеристик данного периода – личностная нестабильность, которая проявляется, в эмоциональной лабильности, тревожности, противоречивости чувств, нравственной неустойчивости, колебаниях самооценки. От эффективности развития способности регуляции поведения в этом возрасте-зависит способность решать трудные жизненные задачи, зависит благополучие личности в старшем возрасте [10].

Подростковый возраст представляет собой период концентрации конфликтов, часто приводящий к различным отклонениям, таким как делинквентность, агрессивное поведение, проживание в асоциальной субкультуре, наркомания, токсикомания и т.д. К сожалению, проблема отклоняющегося поведения чаще рассматривается в современной психологической науке и практике с социальной точки зрения, тогда как существует связь между особенностями личности подростка и отклонениями в поведении. Однако асоциальные проявления выражаются не только во внешнем поведении. К нарушению социальных норм и развитию асоциального поведения ведет деформация ценностно-нормативных представлений, то есть деформация системы внутренней регуляции [52].

Саморегуляция психических состояний подростков имеет свою структурно-уровневую организацию, включающую физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический уровни, на каждом из которых функционирует свой психологический механизм. На физиологическом уровне-это физиологический механизм, обеспечивающий настраивание организма и всех его систем: дыхательной, сердечно-сосудистой, мышечной, эндокринной и др. на будущую деятельность, связанную с регуляцией, преобразованием психических состояний; на психофизиологическом уровне – механизм релаксации, способствующий произвольному расслаблению мускулатуры, снижению нервно-эмоционального напряжения и преобразованию психического состояния; на психологическом уровне-мотивационный механизм, побуждающий подростка к регуляции своих психических состояний; на социально-психологическом уровне-волевой механизм, способствующий намеренному изменению и созданию дополнительного смысла действия человека, направленного на регуляцию его психических состояний. Базовый рефлексивный механизм, обеспечивающий самопознание подростком своих психических состояний и действий, их переосмысление

и регуляцию, а также преобразование в ходе рефлексивного анализа, связан со всеми производными механизмами, действует на всех уровнях саморегуляции психических состояний подростка [70].

Как известно, подростковый возраст является одним из ключевых моментов становления личности. В этот возрастной период активно развиваются все ее компоненты в том числе личностный уровень саморегуляции. От качества и уровня развития саморегуляции зависят особенности поведения, и в частности-процесс формирования отклоняющегося поведения [57].

По мнению Д.А. Леонтьева [43], сущность подросткового кризиса заключается в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения. Во время подросткового кризиса может родиться зрелая, автономная, самодетерминируемая личность, однако это происходит не со всеми.

Социальная дезадаптация определяется нами как состояние, которое препятствует личности адекватно отвечать требованиям и ожиданиям социальной среды. Проявляется социальная дезадаптация в нарушениях норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции. Одним из проявлений социальной дезадаптации является девиантное (противоправное) поведение [46].

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что особенности девиантного поведения тесно связаны с развитием искаженной системы саморегуляции. Внутренние регуляторы личности подростка, такие как ценности, смысловая сфера жизнедеятельности, потребности имеют тенденцию порочного гедонизма, индивидуализма, наживы и негативных пристрастий, а способность к саморегуляции слабо развита [17].

Особенностями поведенческой активности девиантных подростков являются высокий уровень дезадаптации, дисгармоничность общения и деформация социальных связей [46].

Саморегуляция социально-дезадаптированного поведения подростков обеспечивается программой поведения, определяемой социально-значимой группой сверстников. Саморегуляция девиантных подростков значительно отличается от саморегуляции подростков с нормотипическим поведением. Пределы допустимого у нормотипических подростков совпадают с общественными нормами.

Особенности социально-дезадаптированного поведения сводятся к тому, что развитие основных подсистем регуляции по своим характеристикам имеет низкий уровень: низкий уровень рефлексии (неосознанность последовательности действий, импульсивность, действие путем проб и ошибок, некритичность, рассогласованность полученных результатов с целью деятельности); искаженность ценностной сферы (программировать свои действия позволяют лишь представления о значимых внешних и внутренних условиях); низкий уровень субъективной активности (ситуативные действия, приспособительный эффект, следование за групповыми тенденциями поведения).

У социально-дезадаптированных подростков разрыв между групповыми и социальными нормами вызывает напряженность, стремление преодолеть которую приводит к неадаптивным формам реализации потребности в свободе [52].

Подростки с девиантным поведением живут сегодняшним днем и не задумываются о своем будущем. Низкая организованность в учебной деятельности проявляется в том, что такие учащиеся занимаются не регулярно, время от времени, по необходимости, а глубина изучения учебного материала и степень подготовки задания зависит от отношения к ним педагога. Действия и поступки определяются требованиями ситуации, что проявляется в недостаточной последовательности и даже

импульсивности поведения. Они небрежны, нарушают договоренности и сроки выполнения обязательств. Не умеют организовать свое время и работу, нередко не доводят до конца начатое дело. Легко обещают, но часто не выполняют обещанного. Будущее таких подростков мало беспокоит, они живут сегодняшним днем. Жизненное планирование поверхностное и мало реалистичное; как правило, это близкие или расплывчатые цели, а чаще всего будущее их не интересует [27].

Эффективность коррекции отклоняющегося поведения подростков может быть повышена с помощью комплексного целенаправленного психолого-педагогического воздействия на личность путем проведения коррекционной работы в жизненно-значимой для подростков среде [52].

Важно отметить, что в подростковом возрасте еще не приобретены зрелые механизмы совладания со стрессовыми ситуациями и велик риск того, что наиболее простым способом совладания станет употребление алкоголя. Образ «Я» у подростков с аддиктивным поведением характеризуется противоречивостью. По сравнению со здоровыми социально адаптированными подростками у них отсутствуют или ослаблены мотивы к учебе и трудовой деятельности, ярко выражены установки на материальную зависимость от взрослых, недостаточна саморегуляция в профессиональном плане.

В качестве предпосылок употребления алкоголя выступают сочетание факторов: семейное воспитание, взаимоотношения со сверстниками, индивидуально-личностные характеристики, условия социальной среды, физиологические изменения, сопровождающие подростковый возраст. Употребление алкоголя в подростковом возрасте, так или иначе, связано с трудностями адаптации. Нарушения психической адаптации в подростковом возрасте, предрасполагающие к систематическому употреблению алкоголя, связаны с формирующимися личностными особенностями подростков [38].

Регуляция является общим свойством всей психической деятельности человека и связана с необходимостью приведения психического отражения мира человеком, его отношения к окружающей среде в наиболее полное соответствие с реальностью. С одной стороны, сам термин саморегуляция» означает направленность действия на того, кто его производит. Объектом регуляции для человека в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства).

С другой стороны, понять механизмы психической саморегуляции невозможно без учета особенностей социальной среды, которая, предъявляя определенные требования к поведению конкретного человека, тем самым создает условия (благоприятные или неблагоприятные) для его поведения. В этом случае речь идет не только об индивидуальных и личностных особенностях саморегуляции, а о контексте социальной ситуации, который определяет социальное поведение [55].

Существует связь между возрастом и способностями к принятию решений. С возрастом способность принимать сложные решения значительно возрастает. Чем старше подростки, тем больше вариантов решения они рассматривают, тем больше внимания обращают на возможные последствия, тем чаще консультируются со специалистами и тем лучше понимают, что к советам заинтересованных лиц следует относиться с осторожностью [68].

Также на индивидуальные особенности саморегуляции оказывает влияние тип личности. Экстраверты и интроверты, нейротики и стабильные характеризуются комплексами индивидуально-типических, стилевых особенностей саморегуляции, среди которых важное значение имеют индивидуальные особенности планирования целей деятельности, моделирования значимых условий, программирования действий, оценки и коррекции результатов, определяющие специфику типичных профилей саморегуляции.

Изменение общего уровня осознанной саморегуляции различным образом влияет на выраженность стилевых особенностей в типичной структуре саморегуляции экстравертов, интровертов, нейротиков и стабильных. В типичных профилях каждого из личностных типов выделены слабые звенья в системе саморегуляции, которые в меньшей степени корректируются за счет повышения уровня осознанной саморегуляции. В тоже время, даже при низком уровне регуляции существуют среди сильных звеньев такие, которые могут сохранять высокую функциональную развитость.

Индивидуально-типические особенности саморегуляции стабильных и нейротичных экстравертов, стабильных и нейротичных интровертов соотносятся с индивидуально-типическими особенностями саморегуляции экстравертов и интровертов, нейротиков и стабильных - но не тождественны им. В самом общем виде можно сказать, что при доминировании нейротизма своеобразие индивидуальных профилей саморегуляции может проявляться в большей степени как изменение уровневых характеристик, а при доминировании измерения экстраверсии - в изменении соотношения сильных и слабых сторон саморегуляции [33].

Одна из наиболее сложных задач современного обучения - формирование у школьников системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Ее назначение состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности ученика с требованиями учебной деятельности. Ученик должен, прежде всего, осознать, что от него требует учитель. Далее в соответствии с понятой целью ученик продумывает последовательность действий и оценивает условия достижения этой цели. Результатом этих действий является субъективная модель учебной деятельности, на основе которой ученик составит программу действий, средств и способов ее осуществления. В процессе выполнения учебной деятельности ученик должен суметь приспособить друг к другу «модель условий» и «программу действий».



Роль развития саморегуляции в учебной деятельности как раз заключается в переходе от системного внешнего управления в учебной деятельности к системе самоуправления. А это в свою очередь выступает одной из ведущих закономерностей возрастного развития. Механизмы самоуправления учебной деятельностью находят свое выражение в том, что школьники выступают для себя в роли объекта (исполнителя) и роли субъекта (контролера) управления, которые планируют, организуют и анализируют собственные действия. Формирование произвольности происходит довольно длительно и сложно.

Развитие произвольной саморегуляции школьников возможно при создании соответствующих психолого-педагогических условий, которые должны быть целенаправленно созданы в образовательном процессе и направлены на раннее выявление сформированности мозговых структур, ответственных за произвольность регуляции поведения, на стимулирование их развития.

Под психолого-педагогическими условиями развития произвольной регуляции поведения мы понимаем такие условия, которые целенаправленно созданы в образовательном процессе и направлены на раннее выявление сформированности мозговых структур, ответственных за произвольность регуляции поведения, на стимулирование их развития. По нашему мнению, такими условиями являются:

- 1) кадровые – достаточный уровень педагогической компетентности в области развития произвольной саморегуляции поведения школьников и причин риска развития;
- 2) материально-технические – организация внешней среды и дидактическое обеспечение деятельности, направленной на развитие произвольной саморегуляции;
- 3) научно-методические – изменение методики урока для развития способностей ребёнка регулировать свои действия в учебном процессе;

4) нейропсихологические – включение в образовательный процесс специальной нейропсихологической работы по формированию произвольной саморегуляции поведения и активизации собственных усилий ребенка в этом направлении [47].

### 1.3 Современные методы коррекции саморегуляции поведения у школьников подросткового возраста

Человек, владеющий навыками саморегуляции, получает возможность избавиться от излишнего напряжения, препятствующего эффективной деятельности. Так, если в условиях спортивной борьбы ему удастся взять под контроль состояние «предстартовой лихорадки», то его деятельность становится более эффективной. Это вполне закономерно, поскольку силы тратятся не на излишнее напряжение и переживания, а на совершение тех действий, которые приближают к успеху [16].

Говоря о биологической регуляции, мы прежде всего подразумеваем нейрогуморальную регуляцию психической деятельности. Биологическое регулирование психической деятельности возможно, поскольку сама психика является функцией центральной нервной системы. Таким образом, естественно, что при изменении состояния головного мозга, а также химического состава крови изменяется психическая деятельность человека.

Прежде чем вызвать поведенческую активность, информация воспринимается человеком в виде ощущений, восприятий, которые, взаимодействуя с прошлым опытом (памятью), порождают образ. Сформировавшись, сам по себе образ поведения не вызывает. Он обязательно должен быть соотнесен с мотивацией и той информацией, которая хранится в памяти, на основе этих сложных системных процессов происходит формирование цели акцептора действия», по П. К. Анохину).

Сопоставление образа цели с памятью и мотивацией приводит к принятию решения, возникновению в сознании человека плана и программы поведения: нескольких возможных вариантов действий, которые в данной обстановке могут привести к удовлетворению имеющейся потребности.

Профессиональная деятельность, учеба, семейные отношения, занятия спортом в любой из этих областей человек может столкнуться с непредвиденными обстоятельствами, агрессией, проблемами межличностного общения или несбывшимися ожиданиями, которые порождают обиду, гнев, разочарование или ощущение бессилия перед лицом обстоятельств [11].

Способность регулировать различные сферы психической жизни состоит из конкретных контролирующих умений в двигательной и эмоциональной сферах, сфере общения и поведения. Ребенок должен овладеть умениями в каждой из сфер.

#### 1. Двигательная сфера:

Для того чтобы самому научиться контролировать свои движения, ребенок должен овладеть следующими умениями:

- произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении;
- различать и сравнивать мышечные ощущения;
- определять соответствующие характера ощущений («напряжение-расслабление», «тяжесть-легкость», др.) характеру движений, сопровождаемых этими ощущениями («сила-слабость», «резкость-плавность», темп, ритм);
- менять характер движений, опираясь на контроль своих ощущений.

Первые три умения можно с успехом тренировать у каждого ребенка, последнее же во многом зависит от природной одаренности - точного мышечного чувства, моторной ловкости.

Двигательная деятельность позволяет воздействовать на все сферы развития ребенка и в том числе на те, которые имеют решающее значение не только для полноценного физического развития, но и для умственного [8].

## 2. Эмоциональная сфера:

Способности детей в произвольной регуляции эмоций, в сравнении с движением, еще менее развиты: им трудно скрыть радость, огорчение, вину, страх, подавить раздражение или негодование. Пока эмоции детей еще непосредственны, не подчинены давлению социально-культурного окружения - самое удобное время, учить понимать их, принимать и полноценно выражать.

Для этого ребенку необходимо овладеть такими умениями:

- произвольно направлять свое внимание на эмоциональные ощущения, которые он испытывает;
- различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, беспокойно, удивленно, страшно и т.п.);
- одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие;
- произвольно и подражательно “воспроизводить” или демонстрировать эмоции по заданному образцу.

## 3. Сфера общения:

Овладев начальными навыками эмоциональной саморегуляции, ребенок сможет регулировать свое общение. Основным инструментом регуляции общения является способность устанавливать эмоциональный контакт. Эту способность можно развить тренировкой следующих умений:

- управлять, понимать и различать чужие эмоциональные состояния;
- сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать прочувствовать его эмоциональное состояние);

– отвечать адекватными чувствами (т.е. в ответ на эмоциональное состояние товарища проявить такие чувства, которые принесут удовлетворение участникам общения).

У детей больше, чем у взрослых, развита, интуитивная способность улавливать чужое эмоциональное состояние, поскольку они не придают такого значения словам, как взрослые. Поэтому важно не упустить это благодарное время для развития у ребенка эмпатии, сострадания, общительности, доброты.

Уровень овладения ребенком элементарными умениями регуляции эмоциональной сферы и способность устанавливать эмоциональный контакт составляют уровень развития эмоционального контроля его личности.

#### 4. Сфера поведения:

Управление поведением, как самой сложной сферой психической деятельности, необходимо включает в себя все ранее рассмотренные навыки саморегуляции и предполагает другие, специфические для этой деятельности, умения, которые составляют высшие формы эмоционально-волевой регуляции:

- определять конкретные цели своих поступков;
- искать и находить, выбирая из множества вариантов, средства достижения этих целей;
- проверять эффективность выбранных путей: действиями, ошибаясь и исправляя ошибки, опытом чувств, опытом прошлых аналогичных ситуаций;
- предвидеть конечный результат своих действий и поступков;
- брать на себя ответственность.

В развитии у детей описанных навыков большое значение играет возможность испытать множество вариантов действия для того, чтобы научиться делать выбор. Именно в выборе поступка или действия состоит

первый шаг на пути развития произвольного (согласно со своими желаниями, волей) управления поведением [67].

Существует множество методов психической саморегуляции (ПСР), которые делятся на 4 основных класса:

1. Нервно-мышечная релаксация.

В зарубежной психологии эта методика используется под названием «progressive relaxation», поэтому она носит и другое название - прогрессивная релаксация. Создание этого класса методов связано с исследованиями Э. Джекобсона, который в 1930-х годах установил зависимость между повышенным тонусом скелетной мускулатуры и негативным эмоциональным состоянием.

Метод заключается в выполнении комплекса упражнений, состоящих в чередовании максимальных напряжений и расслаблений групп мышц. Благодаря упражнениям снимается напряжение с отдельных частей тела или со всего тела, что вызывает уменьшение эмоционального напряжения. Субъективно процесс физического расслабления представлен ощущениями тепла и приятной тяжести, чувством отдыха, что вызывает психологическое расслабление. Важно, что во время упражнений происходит фиксация на этих ощущениях тепла, так как это препятствует появлению ощущения непреходящей тяжести в пострелаксационный период.

Процесс обучения техники состоит из трёх стадий. На первой вырабатываются навыки произвольного расслабления отдельных групп мышц в состоянии покоя. На второй происходит объединение навыков в комплексы, обеспечивающие расслабление всего тела или отдельных его участков (сначала в состоянии покоя, позже — при выполнении некоторых видов деятельности, причём происходит релаксация не участвующих в деятельности мышц). На третьей – усвоение «навыка отдыха», который позволяет расслабиться в любых напряжённых ситуациях.

Один сеанс упражнений на начальной стадии обучения техники может длиться от 40 до 18-20 минут в зависимости от количества выполнений одного упражнения. Во время сеанса последовательно в определённом порядке прорабатываются мышцы частей тела: конечностей, туловища, плеч, шеи, головы, лица. После выполнения упражнений следует выход из состояния релаксации.

Овладение техникой нервно-мышечной релаксации является основой для освоения других более сложных техник. Этот метод эффективен как базовое средство формирования состояний аутогенного погружения. Ещё одно его преимущество в том, что достичь состояния релаксации большинство субъектов могут уже на первом сеансе.

## 2. Идеомоторная тренировка

Данная техника также состоит в последовательном напряжении и расслаблении мышц тела, но упражнения выполняются не реально, а мысленно. Метод основан на экспериментально установленных фактах сходства состояния мышечной ткани при реальном и воображаемом движении. Эти факты указываются в исследованиях физиолога академика И. П. Павлова; кроме того, они подтверждаются «эффектом Карпендера»: потенциал электрической активности мышцы при мысленном воспроизведении движения такой же, как потенциал этой же мышцы при выполнении реального движения. К тому же экспериментально доказано, что при воображаемом движении возникает внутренняя обратная связь, несущая информацию о результатах действия, как обратная сигнализация при выполнении реального движения.

Идеомоторная тренировка может использоваться как самостоятельный метод снижения тонуса мышц и как приём мысленного самопрограммирования в состоянии релаксации.

## 3. Сенсорная репродукция образов

Метод заключается в расслаблении с помощью представления образов предметов и целостных ситуаций, ассоциирующихся с отдыхом.

Сенсорная репродукция образов может использоваться как самостоятельная методика.

При одном из вариантов сеансов субъект сидит в удобной позе и представляет себя в расслабляющей ситуации (например, на прогулке в лесу). При этом внимание акцентируется на правильном дыхании и приятных ощущениях (теплоты, тяжести), возникающих в различных частях тела под воздействием воображаемой ситуации.

Часто техника сенсорной репродукции образов используется в группе с методиками визуализации и медитации. Техника визуализации по своим принципам и механизмам более сходна с идеомоторной тренировкой. Медитация, напротив, более сходна с методом сенсорной репродукции образов: она также характеризуется расслаблением посредством концентрации мысли на образе объекта или явления либо на образе самого себя и своего внутреннего мира, и в ней тоже внимание акцентируется на правильном дыхании. Однако при медитации человек осуществляет более глубокое аутогенное погружение, и в этом состоянии его уровень внушаемости резко повышается.

#### 4. Аутогенная тренировка

Метод основан на обучении возможностям самовнушения, или аутосуггестии. Самовнушение в данном случае осуществляется через вербальные формулировки – самоприказы. В ходе обучения происходит формирование связей между самоприказами (например, «Я дышу ровно и спокойно») и психофизиологическими процессами в организме. Субъект, прошедший некоторый курс тренировок, может с помощью определённых формул самовнушения вызвать нужные ощущения в теле.

С помощью формул после выхода из аутогенного погружения можно вызывать как состояние расслабления, так и состояние активизации, в зависимости от цели. Обычно применяется фиксированный набор формул, но он может быть индивидуально изменён. Часто навыки, приобретённые в ходе обучения нервно-мышечной релаксации, являются хорошей базой для



занятий аутогенной тренировкой. Метод может использоваться как аутотренинг и как гетеротренинг: в первом случае формулы являются «указаниями самому себе», во втором – психолог принимает участие в воздействии [42].

Задачами применения данных методов являются:

- 1) снятие проявлений стрессовых состояний;
- 2) уменьшение степени эмоциональной напряжённости деятельности;
- 3) предотвращение их нежелательных последствий;
- 4) усиление мобилизации ресурсов [18].

Главными особенностями всех методов являются:

1. Выделение состояния человека в качестве объекта воздействия. При этом учитываются воздействия на основные уровни проявления его функционального состояния: физиологический, психологический и поведенческий.
2. Направленность на формирование адекватных внутренних средств, позволяющих человеку осуществить специальную деятельность по изменению своего состояния.
3. Доминирование активной установки субъекта на изменение (регуляцию) своего состояния.
4. Обучение навыкам ПСР (психической саморегуляции) должно быть организовано в виде последовательных этапов овладения соответствующими внутренними навыками, что составляет основное содержание тренингов [42].

Данные упражнения помогут научиться произвольно управлять своим поведением, регулировать эмоциональные состояния, преодолевать жизненные проблемы и стрессы, избавляться от излишнего физического и психического напряжения.

Техники саморегуляции эмоциональных состояний и поведенческих реакций могут носить разноплановый характер.

Во-первых, они позволяют обеспечивать внутреннее «отстранение» от источников беспокойства, сохранение невозмутимости, невзирая на обстоятельства.

Во-вторых, они позволяют управлять своим поведением не только применительно к текущему моменту, но и в более далекой жизненной перспективе: ставить цели, определять свои жизненные приоритеты и т.п.

В-третьих, они могут быть направлены на изменение состояния в текущие моменты времени: например, обучать быстрому «сбрасыванию» возникшего напряжения с помощью релаксации.

В соответствии с этим, упражнения можно сгруппировать в три блока:

1. Игровые упражнения, в которых перед участниками ставятся задачи, требующие произвольной регуляции своего поведения.
2. Упражнения, направленные на осознание и анализ жизненных проблем, поиск конструктивных выходов из стрессовых ситуаций.
3. Техники релаксации, направленные на быстрое снятие как физического, так и психоэмоционального напряжения.

Упражнения из первого и второго блоков подразумевают межличностное взаимодействие участников, в силу чего проводятся в групповой форме. Техники релаксации могут проводиться как в группе, так и индивидуально. При организации занятий рекомендуется выполнять не больше двух техник релаксации подряд, чередуя их с упражнениями из других блоков.

Упражнения можно проводить в качестве элементов учебных занятий, физкультурно-спортивных тренировок и воспитательных мероприятий или в виде отдельного курса психологического тренинга. Они найдут применение в деятельности широкого круга работающих с молодежью специалистов: педагогов, тренеров, психологов [16].

Выводы по первой главе

Теоретическое исследование показало, что проблема произвольной саморегуляции является одной из центральных в изучении поведения и деятельности человека, и на современном этапе изучения по-прежнему остается актуальной.

Отечественная психологическая литература содержит убедительные доказательства того, что в ходе развития личности, роль внешней регуляции поведения постепенно уменьшается за счет увеличения роли саморегуляции.

Благодаря развитию саморегуляции закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных и социальных установок, обеспечивается ускоренное социальное развитие подростка.

Важнейшей составляющей обучения ребенка к школе считается умение управлять своим поведением, контролировать действия, уметь сознательно подчинять свои действия заданному правилу, действовать по образцу и словесной инструкции взрослого. Важная предпосылка успешности обучения в школе считается умение детей самостоятельно организовывать, реализовывать и контролировать собственную активность.

Развитие произвольной саморегуляции школьников возможно при создании соответствующих психолого-педагогических условий, которые должны быть целенаправленно созданы в образовательном процессе и направлены на раннее выявление сформированности мозговых структур, ответственных за произвольность регуляции поведения, на стимулирование их развития. Такими условиями являются: кадровые, материально-технические, научно-методические, нейропсихологические.

Ребенок должен овладеть умениями регулировать различные сферы психической жизни: двигательными и эмоциональными, умениями в сфере общения и поведения.

Существует множество методов психической саморегуляции,

которые помогают овладеть умениями в вышеперечисленных сферах. Их делят на четыре основных класса: нервно-мышечная релаксация, идеомоторная тренировка, сенсорная репродукция образов, аутогенная тренировка. Данные упражнения помогут научиться произвольно управлять своим поведением, регулировать эмоциональные состояния, преодолевать жизненные проблемы и стрессы, избавляться от излишнего физического и психического напряжения.

## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### 2.1 Организация исследования

Педагогический эксперимент проводился на базе КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного (Республика Казахстан), в двух восьмых классах: общеобразовательном (n=8, группа I) и коррекционно-развивающего обучения (n=8, группа II). Сведения об участниках представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Сведения об участниках педагогического эксперимента общеобразовательного класса

Инициалы обучающегося	Год рождения	Академическая успеваемость	Социальный статус семьи
К.А.	2005	«хорошист»	Не полная (мать)
Г.А.	2004	«троечник»	Полная
Д.Е.	2005	«хорошист»	Не полная (мать)
С.М.	2005	«троечник»	Не полная (мать)
К.В.	2005	«троечник»	Интернат
Б.Г.	2005	«хорошист»	Не полная (мать)
К.Д.	2004	«троечник»	Не полная (мать)
М.В.	2005	«троечник»	С бабушкой

Исследование проводилось в течение двух периодов, которые проходили с мая по октябрь 2019 года и с октября по декабрь 2019 года.

Каждый из периодов включал этапы: сбора первичных данных, обработки данных и анализ полученных результатов. На первом этапе были собраны данные используя метод психодиагностики; на втором – математико-статистический и графический анализ; на третьем этапе был проведен анализ полученных результатов.

В первый период исследования психодиагностика учащихся была проведена в конце учебного года (май 2019 года) и в начале (октябрь 2019 года).

Таблица 2 – Сведения об участниках педагогического эксперимента коррекционного класса

Инициалы обучающегося	Год рождения	Академическая успеваемость	Социальный статус семьи	Диагноз
Б.М.	2005	«троечник»	Не полная (мать) «Проблемная»	ЗПР
Х.В.	2005	«троечник»	Не полная (мать) «Кризисная»	ЗПР
М.К.	2005	«троечник»	Не полная (мать + отчим) «Проблемная»	ЗПР
Б.А.	2004	«хорошист»	Полная «Кризисная»	ЗПР
С.А.	2004	«троечник»	Не полная (мать) «Проблемная»	ЗПР
К.Н.	2005	«троечник»	Не полная (мать) «Проблемная»	ЗПР
К.М.	2005	«троечник»	Полная	ЗПР
Н.Г.	2005	«троечник»	Не полная (мать)	ФФНР
<p>Примечание –</p> <p>1 ЗПР – задержка психического развития;</p> <p>2 ФФНР – нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.</p>				

Полученные результаты решают задачу определения степени влияния каникулярного периода на саморегуляцию поведения, психофизиологический статус (сила, подвижность, уравновешенность) и на показатели и формы агрессии учащихся.

Второй период исследования включал проведение разработанной программы формирования саморегуляции поведения у школьников и последующей их психодиагностики. Полученные результаты демонстрируют эффективность проведенной программы коррекции.

Принципиально важным критерием дифференциации обучающихся – обследуемых являются особенности психофизиологической организации деятельности обследуемых детей, а именно – психотип. Под психологическим типом мы понимаем условную систему индивидуальных проявлений свойств и качеств личностной сферы, а также поведенческих стереотипов.

Именно такой подход дает обоснованную возможность разделения обучающихся из двух классов школы, избегая прямого указания на особенности поведения и когнитивного развития учащихся с диагнозом – задержка психического развития.

Основная цель исследования не целевой поиск различий у обучающихся по умолчанию их имеющих, а определение степени их (различий) проявления у школьников, проживающих в относительно сходных социальных условиях. Кроме того, дизайн исследования (второй его период) предполагает применение коррекционной программы с использованием средств физической культуры в обеих группах наблюдения.

## 2.2 Методы исследования

Применяемые в исследовании методы и методики изучения саморегуляцию поведения и показателей и форм агрессии школьников были подобраны на основе теоретического анализа литературы по теме исследования.

Была проведена психодиагностика учащихся по двум методикам:

1. Диагностика показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки;
2. Диагностики саморегуляции поведения учащихся (по В.И. Моросановой).

**Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки** представлена в форме опросника, который состоит из 75-ти

утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет».

Авторы разделили понятия «агрессия» и «враждебность». Враждебность – это реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий; агрессия – это не свойство, а явление, реализованное в специфическом поведении, в конкретном действии - угроза, либо нанесение ущерба другим [63].

Структура агрессии включает следующие ее проявления:

1. Физическая агрессия – это использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия – это агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение – это готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм – это оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида – это зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность проявляется в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

**Методика диагностики саморегуляции поведения учащихся В.И. Моросановой** даёт возможность проводить исследование в группах учащихся среднего и старшего звеньев общеобразовательной школы.



Методика состоит из бланка с семью шкалами и листа с инструкцией и примером.

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у ребенка осознанного планирования действий. Шкала «Моделирование» (М) отражает индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования ребенком своих действий. Шкала «Оценивание результатов» (ОР) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки детьми себя и результатов своей деятельности и поведения. Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует выраженность регуляторной автономности. Шкала «Ответственность» (О), характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции – произвольной активности человека.

В примере описаны характеры двух человечков и то, как они ведут себя в разных ситуациях (в школе, на уроке, дома, с друзьями). Испытуемому предлагается выбрать одного из двух человечков – того, который больше похож на него, а затем обвести кружочком, насколько именно похож. Так, если большая часть предложенных характеристик описывает испытуемого, он выбирает пункт «похож» [48].

**Математико-статистический анализ.** Полученные данные обрабатывали методами вариационной статистики с вычислением средней арифметической (М) и ее среднеквадратичной ошибки ( $\pm m$ ). Достоверность различий показателей сравниваемых независимых групп, обследуемых определяли с помощью непараметрического U-критерия

Манна-Уитни, при сравнении зависимых групп – Z-критерий Уилкоксона. Различия считали достоверными, начиная со значений  $p \leq 0,05$ .

**Графический анализ**, полученных данных проводили с помощью табличного процессора Microsoft Excel пакета Office 2016.

### 2.3 Программа формирования саморегуляции поведения у школьников

Программа формирования саморегуляции поведения у школьников состояла из ряда упражнений, проводимых на уроках физической культуры. Были отобраны упражнения с групповой формой занятий. Занимаясь в группе, школьник может сравнить свое выполнение упражнения с тем, как его выполняют другие учащиеся. Также преимуществом групповой формы является возможность показать примеры удачных и неудачных способов решения двигательных задач и ввести соревновательные и игровые элементы [62].

Были выбраны игровые упражнения, требующие произвольной регуляции поведения школьников и техники релаксации, направленные на быстрое снятие как физического, так и психоэмоционального напряжения.

На каждом из уроков было проведено четыре упражнения направленных на повышение саморегуляции: три игровых и одно – техника релаксации.

На первом уроке были использованы упражнения:

1. «Привет без слов» позволяет раскрепоститься перед уроком и если нужно, то помочь в сплочении участников. Также данное упражнение побуждает необходимость регулировать свое поведение и дополнительно развивает память.

2. «Не смеяться» тренирует навыки регуляции своего поведения. Самый эффективный способ выполнения этого упражнения – внутренне

«отстраниться» от происходящего, сконцентрировав внимание на какой-либо отвлеченной мысли.

3. «Футбол для осьминогов» упражнение направлено на сплочение и тренировку слаженности действий участников, умения регулировать свое поведение таким образом, чтобы не столько стремиться к достижению цели единолично, сколько действовать согласованно с командой.

4. «Напрягись, чтобы расслабиться» помогает избавиться от ненужного напряжения, в котором мы излишне пребываем. Наши мышцы при этом тоже сокращаются, они напряжены, возникают так называемые зажимы. То же самое бывает и после интенсивной физической работы. Один из простых и эффективных способов добиться расслабления мышцы – это на несколько секунд произвольно напрячь ее, а потом «скинуть» это напряжение. Заодно, кстати, это и неплохая тренировка мышц, для нее не нужен никакой спортзал, ее можно проводить где угодно.

Упражнения второго урока:

1. «Противоположные движения» помогает школьникам учиться произвольно регулировать свои движения, подавляя естественное в такой ситуации желание «отзеркалить» действия партнера, повторить их буквально. Кроме того, упражнение повышает взаимопонимание партнеров, способствует сплочению команды.

2. «Сядьте так, как...» упражнение учит контролировать собственную позу и мимику, передавать информацию с помощью невербальных средств общения, развивает артистизм.

3. «Кто без места?» вырабатывает умения быстро реагировать на меняющуюся обстановку, регулировать поведение в таких условиях.

4. «Гимнастика для лица» это серия небольших упражнений, которые позволяют решить две задачи. Во-первых, это расслабление мышц лица, что важно для общей релаксации. Во-вторых, упражнения обучают произвольной регуляции мимики, что является неотъемлемым компонентом саморегуляции поведения в процессе общения.

На завершающем третьем уроке были использованы упражнения:

1. «Запаздывающая гимнастика» учит контролировать свое поведение в ситуациях, когда нужно произвольно задерживать свои реакции, тренирует внимание и наблюдательность.

2. «Походки» обучает способу саморегуляции эмоциональных состояний через контроль их внешних проявлений. Развитие наблюдательности, а также умения внешне выразить эмоциональные состояния и понимать их выражение у окружающих.

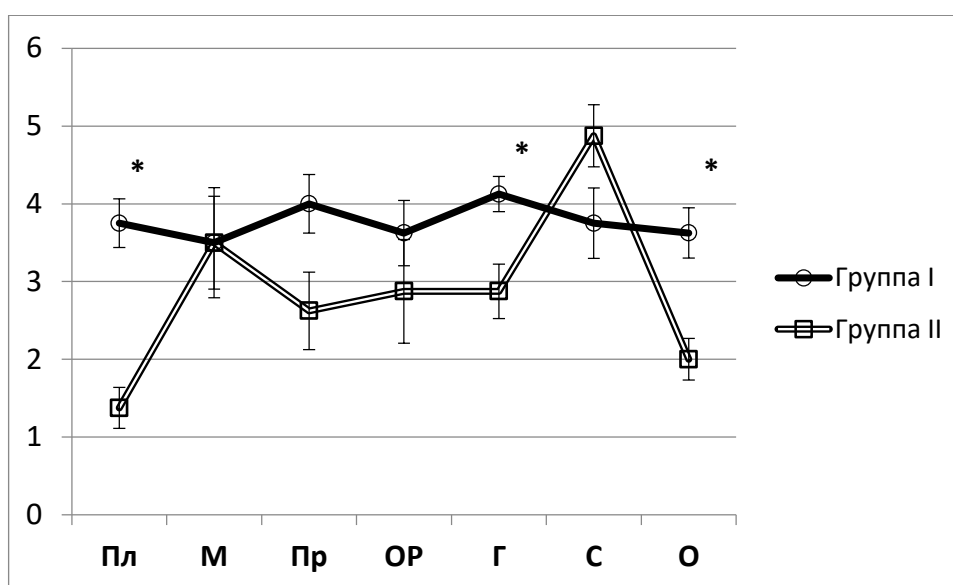
3. «Замороженные» тренирует навыки саморегуляции, эмоциональной устойчивости в ситуациях межличностного взаимодействия: умения контролировать выражение своих эмоций, сохранять невозмутимость даже в тех ситуациях, когда другие люди намеренно стремятся вывести человека из этого состояния.

4. «Думай о дыхании» это упражнение помогает быстро снять напряжение и стресс. Также тренирует навыки регуляции поведения, а именно концентрации и контроля внимания на своем дыхании.

## ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

### 3.1 Сравнительная оценка саморегуляции поведения и структуры агрессии у школьников в различные периоды обучения

Первая психодиагностика проводилась в мае 2019 года. Результаты диагностики саморегуляции поведения у обучающихся обоих классов отражают низкий уровень выраженности показателей шкал «Моделирование» и «Оценка результатов» (рисунок 1).



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 1 – Профиль саморегуляции поведения у сравниваемых групп, обучающихся на период «Конец учебного года»

Показатели шкал «Планирование», «Гибкость» и «Ответственность» у подростков общеобразовательного класса (группа I) достоверно выше ( $U=2$  при  $p=0,001$ ,  $U=11$  при  $p=0,017$ ,  $U=5$  при  $p=0,003$ , соответственно), чем у учащихся коррекционного класса (группа II). Так, в исследовании Ж. М. Глозманова с соавторами (2009) отмечены трудности планирования и регулирования своей деятельности у учащихся с задержкой психического развития. В работе З. И. Калмыковой с соавторами (1986) отмечается наличие в личностной сфере учащихся с задержкой

психического развития (ЗПР) инфантильных черт характера, проявляющихся в повышенной внушаемости, уходе от ответственности, неадекватной самооценке, слабо сформированной саморегуляции [21].

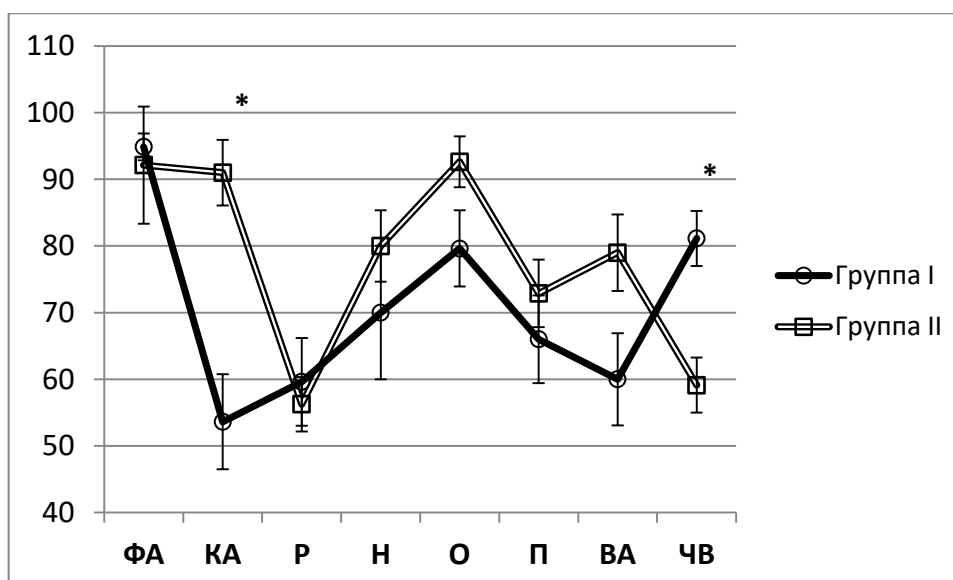
Показатели шкалы «Программирование» близки к достоверным различиям, у школьников группы I выше, чем у группы II ( $U=14$  при  $p=0,053$ ).

Наблюдаются недостоверные различия в показателях шкалы «Самостоятельность»: учащиеся коррекционного класса демонстрируют более высокий уровень, чем школьники общеобразовательного класса ( $U=16,5$  при  $p=0,094$ ). На наш взгляд, указанное различие принципиальное и связано с особым социальным статусом, инициирующим активность и высокий уровень приспособленности учащихся II группы к условиям окружающей социальной среды.

Результаты диагностики структуры агрессии к концу учебного года характеризуют высокий уровень физической агрессии у школьников обоих классов (рисунок 2).

В исследованиях Е.В. Приходько с соавт. (2016), также отмечается, что у подростков наиболее выраженным становится негативизм, отмечается рост физической, а также вербальной агрессивности. Как подчеркивают исследователи, агрессивность несовершеннолетних во многом связан с процессами самореализации личности в этом возрасте, с чрезмерным стремлением к самоутверждению.

Эти процессы сопровождаются повышенной критичностью в отношении поведения и оценочных суждений взрослых и сверстников, негативизмом, проявлениями агрессии [54; 58; 66].



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$   
 Рисунок 2 – Профиль теста «Агрессия» у сравниваемых групп обучающихся в период «Конец учебного года»

Средние значения шкалы «Косвенная агрессия» у подростков коррекционного класса (группа II), достоверно выше ( $U=4,5$  при  $p=0,003$ ), чем у учащихся общеобразовательного класса (группа I). Средние значения по шкалам «Обида» и «Вербальная агрессия» у школьников группы II относительно выше ( $U=16,5$  при  $p=0,091$ ,  $U=14$  при  $p=0,056$ ), чем у группы I.

Результаты работ Н.Е. Горбуновой с соавторами (2015) и М.В. Науменко (2017) подтверждают данные, полученные нами. Так, при более высоких показателях вербальной и физической агрессии, выявлены относительно низкие показатели раздражения [15; 51].

Высокие показатели вербальной агрессии означают, что подростки часто используют в своей речи обидные, негативные высказывания в отношении других людей, повышают голос на других людей, вступают в конфликтные взаимодействия. Высокие показатели физической агрессии означают, что подросткам свойственно применение физической силы по отношению к другим людям и предметам окружающей действительности;

нанесение физических травм, разрушение и уничтожение физических объектов.

Проявление чувства вины у подростков общеобразовательного класса достоверно выше ( $U=7$  при  $p=0,005$ ), чем у учащихся коррекционного класса.

Средние значения по всем шкалам за исключением «Раздражение», «Косвенной агрессии» и «Вербальной агрессии» общеобразовательного класса и «Чувство вины» коррекционного соответствуют повышенному или высокому уровню проявления агрессии. Вероятно, эти особенности связаны с возрастом обследуемых подростков.

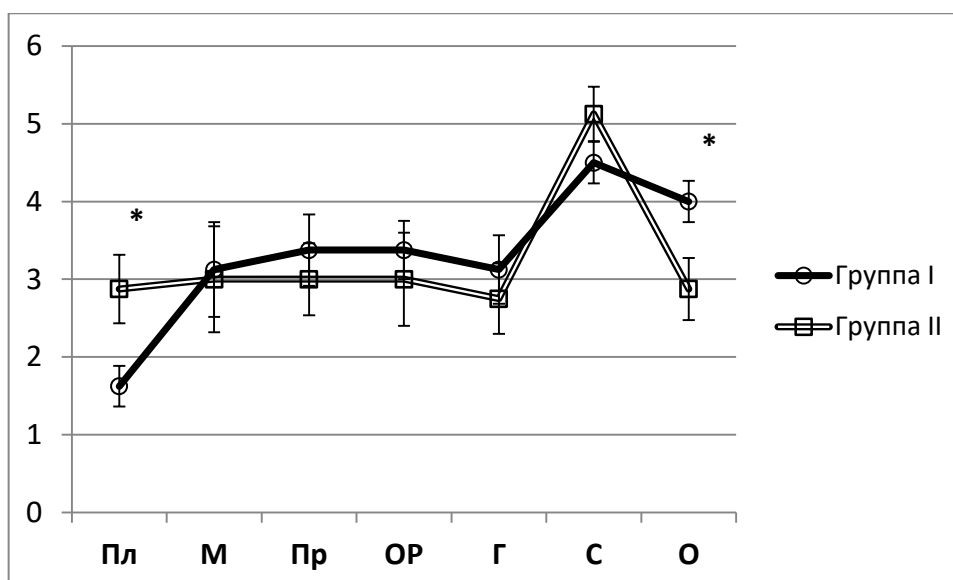
Индекс агрессии у учащихся группы II достоверно выше ( $U=12$  при  $p=0,034$ ), чем у учащихся группы I.

Исследования ряда авторов подтверждают полученные данные о том, что подростки с ЗПП отличаются высоким уровнем индекса агрессивности. Механизм возникновения агрессивного поведения определяется неустойчивостью деятельности, недифференцированностью самооценки, невозможностью реального прогноза собственной деятельности, неадекватностью целеполагания, неопределенностью представлений о будущем [15; 65; 72].

Вторая психодиагностика была проведена в начале учебного года (октябрь 2019 года), с целью определения степени влияния каникулярного периода на исследуемые показатели школьников.

За период каникул при диагностике саморегуляции поведения учащихся среднее значение по шкале «Планирование» изменились: у школьников коррекционного класса они стали достоверно выше ( $U=13,5$  при  $p=0,041$ ), в отличие от учащихся общеобразовательного класса; среднее значение по шкале «Ответственность» у школьников I группы достоверно выше ( $U=13$  при  $p=0,039$ ), чем у сверстников из II группы (рисунок 3).





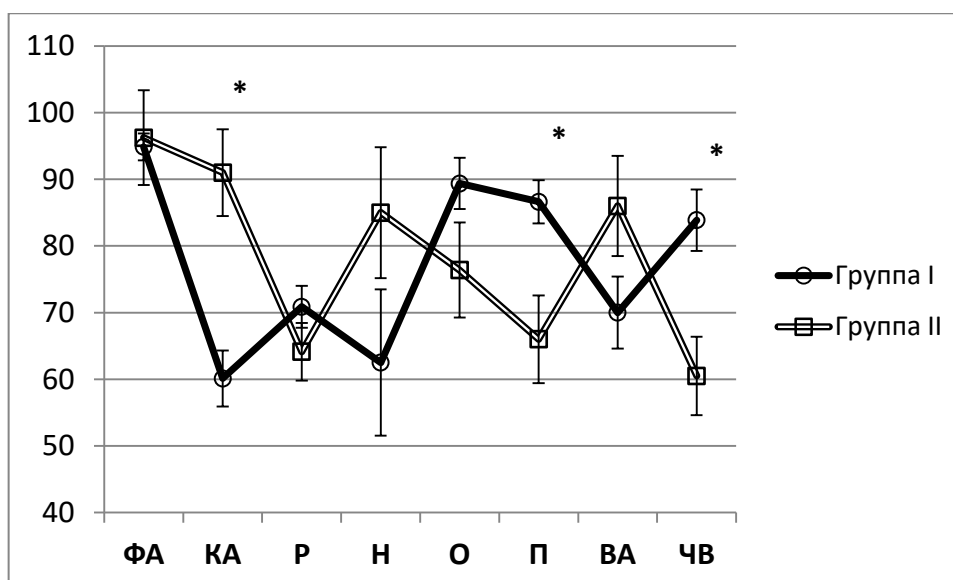
Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 3 – Профиль теста «Саморегуляция поведения» у сравниваемых групп, обучающихся в период «Начало учебного года»

Констатируем незначимое превышение среднего значения по шкалы «Самостоятельность» у учащихся общеобразовательного класса по сравнению с подростками коррекционного класса ( $U=20,5$  при  $p=0,204$ ).

Средние значения по шкалам «Моделирование», «Программирование», «Оценка результатов» и «Гибкость» в обоих классах находятся на низком уровне выраженности, но результаты группы I относительно выше группы II. В исследовании М.Ю. Бурыкиной с соавт. (2017) также установлены последовательные взаимосвязи между моделированием и программированием, программированием и оценкой результатов, оценкой результатов и гибкостью [7].

Психодиагностика по методике диагностики показателей и форм агрессии после каникул показало, что данные по шкале «Физическая агрессия» так и остались на высоком уровне выраженности в обоих группах (рисунок 4).



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 4-Профиль теста «Агрессия» у сравниваемых групп обучающихся в период «Начало учебного года»

Подросток чаще проявляет агрессивность, которая свойственна ему при защите своих интересов, провоцирует эскалацию конфликта и мешает конструктивному решению проблемы. Это связано с возрастным кризисом и противопоставлением подростка окружающему миру, неумением ориентироваться в себе, в обретении собственной позиции и самоидентификации [59].

Среднее значение шкалы «Косвенная агрессия» у школьников группы II достоверно выше ( $U=6$  при  $p=0,005$ ), по сравнению со сверстниками I группы. Среднее значение по шкалам «Негативизм» и «Вербальная агрессия» близки к достоверным различиям, у школьников коррекционного класса выше ( $U=17$  при  $p=0,097$ ) и ( $U=14,5$  при  $p=0,064$ ), чем у общеобразовательного класса. Из материалов исследования Т.М. Бабаева (2016) вербальная агрессия занимает высокий уровень, даже у испытуемых с низким уровнем агрессивности. Можно сделать вывод, что оскорбления, резкие высказывания, жёсткая критика очень широко распространены в современном мире. Еще одна шкала с высоким

показателем - негативизм проявляется в оппозиционной манере поведения, которая часто направлена против лидера, авторитета или руководства [3].

Среднее значение по шкалам «Подозрительность» и «Чувство вины» у учащихся группы I достоверно выше ( $U=9$  при  $p=0,012$ ;  $U=9$  при  $p=0,014$  соответственно), относительно группы II. В исследовании А.Т. Сисенова с соавт. (2018) выявлено, что выраженность показателей школьной тревожности у подростков находится на высоком уровне. Также данные работы Е.В. Приходько с соавт. (2018) демонстрируют высокий уровень подозрительности у подростков [28, 59].

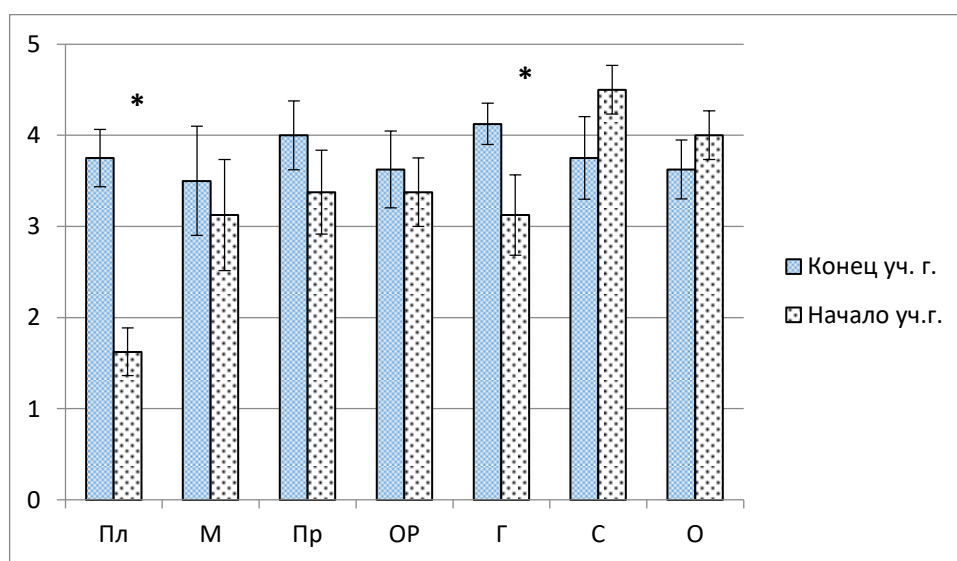
«Индекс агрессии» после каникулярного периода в коррекционном классе достоверно выше ( $U=12,5$  при  $p=0,04$ ), чем в общеобразовательном. «Индекс враждебности» у подростков группы I достоверно ниже ( $U=10$  при  $p=0,018$ ), чем в группе II.

### 3.2 Влияние каникулярного периода на саморегуляцию поведения и структуру агрессии у школьников

Сравнивая результаты диагностики саморегуляции поведения учащихся общеобразовательного класса на конец учебного года и начало, установлено, что каникулярный период повлиял на показатели, характеризующие планирование и гибкость (рисунок 5). Перед уходом на каникулы результаты достоверно выше ( $Z=-2,588$  при  $p=0,01$  и  $Z=-2,271$  при  $p=0,023$ ), чем после каникулярного отдыха.

Среднее значение по шкале «Самостоятельность» близко к достоверным различиям: на начало учебного года выше ( $Z=-1,890$  при  $p=0,059$ ), чем на конец учебного года. Можно предположить, что каникулярный период повлиял на способность к автономности деятельности подростков, подняв их уровень до среднего. Подростки участвующие в исследовании Т.Н. Ключева с соавт. (2015), также имели средний уровень общей саморегуляции. Особым периодом становления

автономии можно считать подростковый возраст, в силу происходящих изменений в личности подростка. В этот период новое определяющее выражение приобретают личностные характеристики подростка, посредством которых формируется его автономия это: самосознание, самооценка, самостоятельность, самоутверждение, регуляция деятельности и поведения, волевые качества, развивающееся чувство взрослости, в результате которого возникает способность отстаивать собственные взгляды, принимать решения, ставить лично значимые цели [19; 32].

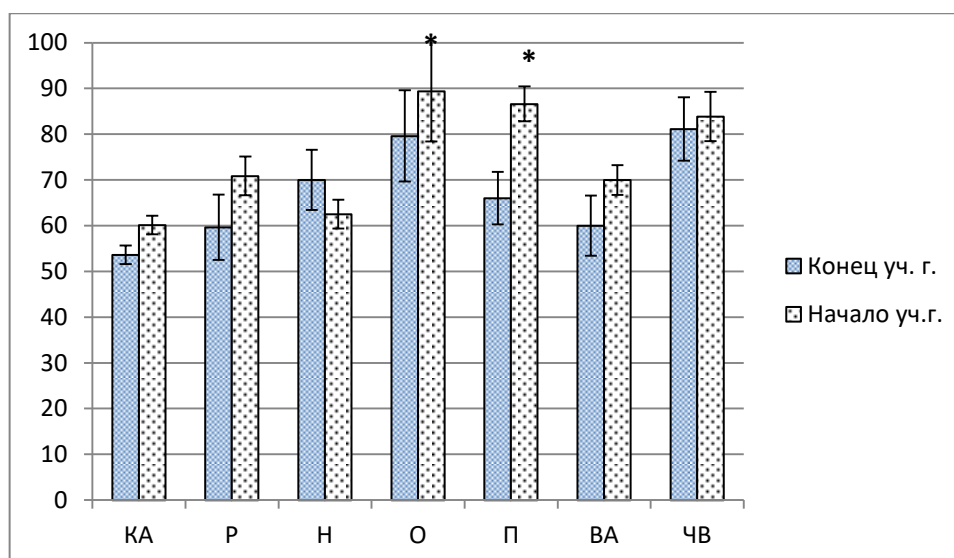


Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 5 – Сравнение показателей саморегуляции поведения (конец и начало учебного года) у школьников общеобразовательного класса

При диагностике агрессии у школьников общеобразовательного класса на начало учебного года средние значения по шкалам «Обида» и «Подозрительность» достоверно выше ( $Z = -2,121$  при  $p = 0,034$  и  $Z = -2,263$  при  $p = 0,024$ ), по сравнению с периодом «конец учебного года» (рисунок 6).

Так же на начало учебного года отмечается незначимый прирост средних значений по шкалам «Раздражение» и «Чувство вины» ( $Z = -1,802$  при  $p = 0,072$  и  $Z = -1,754$  при  $p = 0,079$ ), по сравнению с концом учебного года.



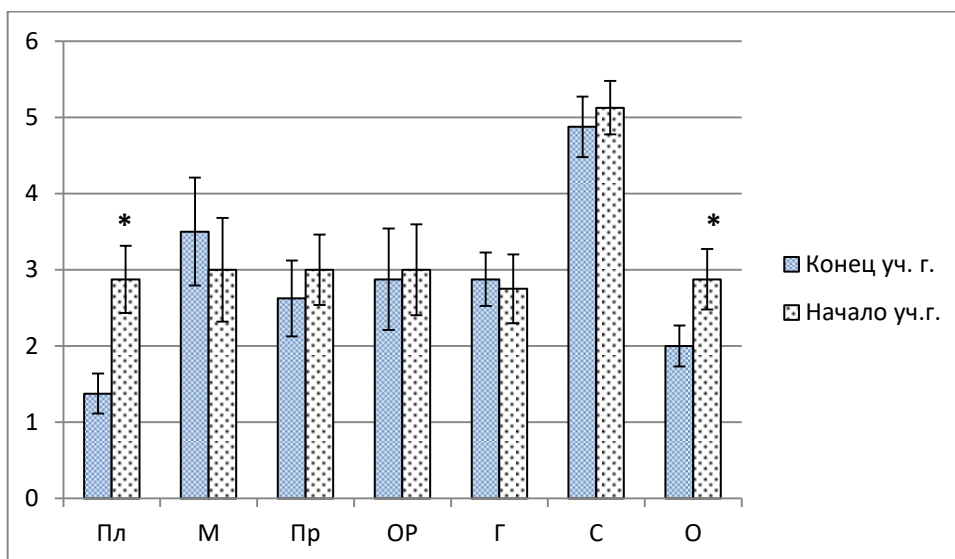
Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$   
 Рисунок 6 – Сравнение показателей агрессии (конец и начало учебного года) у школьников общеобразовательного класса

По данным исследований Т.М. Бабаева с соавт. (2016) и Л.В. Зубовой с соавт. (2018), чувство вины является особенностью агрессивности школьников-подростков. Это отрицательная эмоция, негативное переживание, склонность к самообвинению, у подростков она выделяется как фактор в силу кризисного периода. Типичным компонентом этого возраста является раздражительность. Высокой степени раздражительности способствуют недостаточность осмысленности жизни, снижение аффективной насыщенности, отсутствие возможностей для собственной самореализации, обида, зависть. Специфика агрессивных проявлений подростков данной выборки заключается в преобладании «агрессивной тенденции» над сдерживающей, следовательно, что говорит о готовности проявлять открытую агрессию, которая проявляется как в вербальной, так и физической форме, в раздражительности, подозрительности и негативизме [3; 25].

В коррекционном классе, отмечен значимый прирост показателей, отражающих планирование и ответственность в структуре саморегуляции поведения учащихся при сравнении периодов «конец» и «начало» учебного года (рисунок 7). После выхода с каникул результаты достоверно

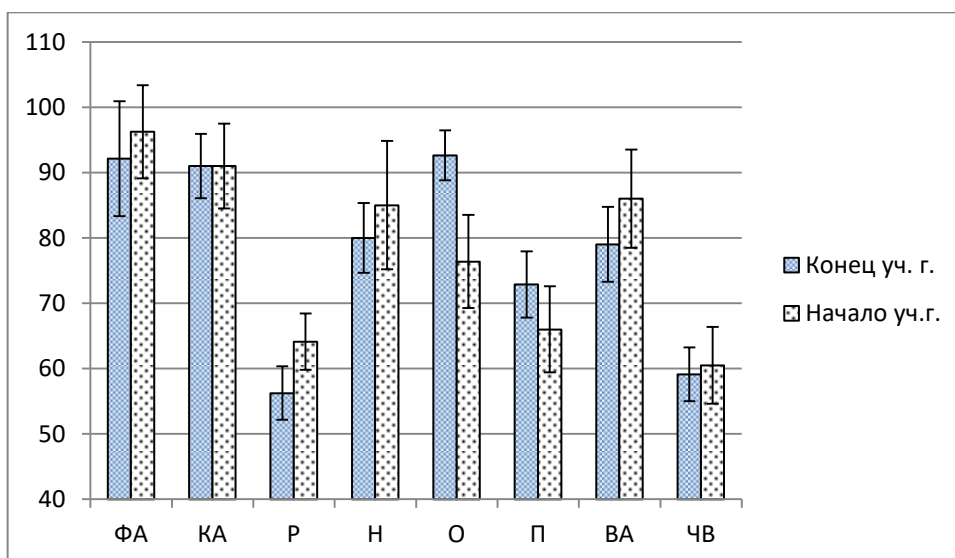
выше

( $Z=-2,414$  при  $p=0,016$  и  $Z= -2,333$  при  $p=0,02$ ), чем до начала каникулярного отдыха.



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p<0,05-0,001$

Рисунок 7 – Сравнение показателей стиля саморегуляции (конец и начало учебного года) у школьников коррекционного класса



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p<0,05-0,001$

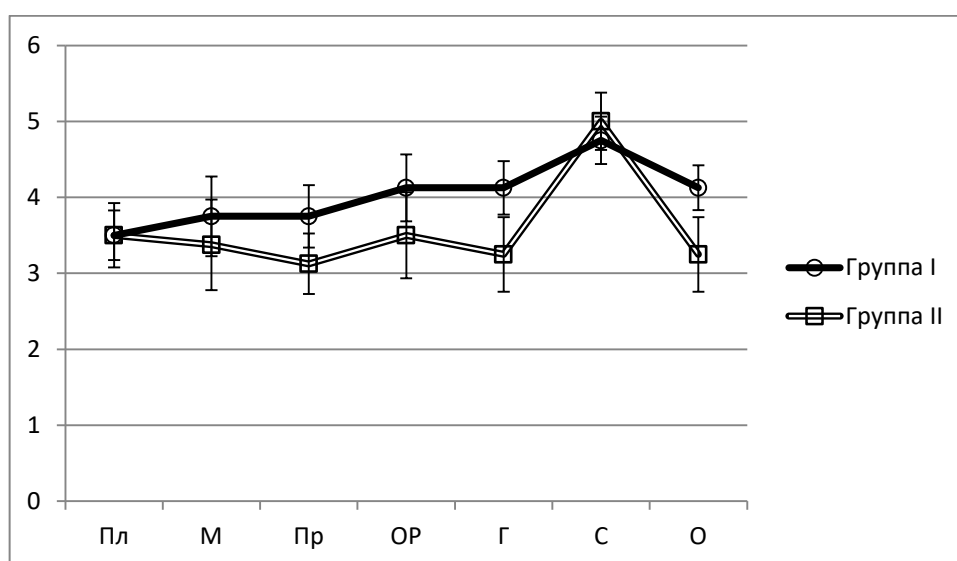
Рисунок 8 – Сравнение показателей агрессии (конец и начало учебного года) у школьников коррекционного класса

При диагностике агрессии обучающихся коррекционного класса были получены показатели шкалы «Раздражение», которые близки к

достоверным различиям: на начало учебного года относительно выше ( $Z = -1,933$  при  $p = 0,053$ ), чем на конец учебного года (рисунок 8).

### 3.3 Анализ результатов применения программы формирования саморегуляции поведения у школьников

Третье этап психодиагностики проводился в декабре 2019 года, после применения программы формирования саморегуляции поведения у школьников в виде тренинга с применением средств физической культуры. Сравнивая показатели обоих классов по методике диагностики саморегуляции поведения учащихся констатируем отсутствие существенных отличий (рисунок 9).



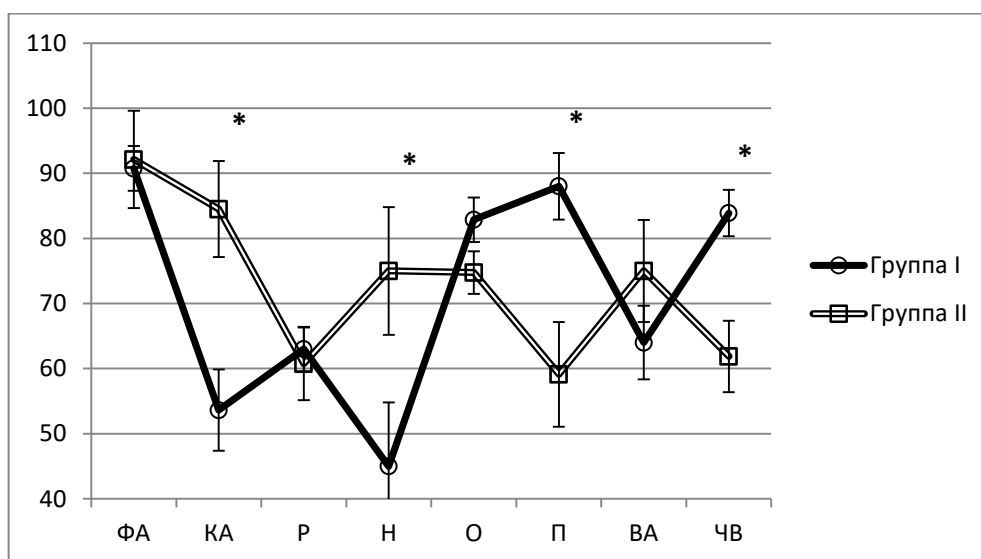
Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 9 – Профиль саморегуляции поведения у сравниваемых групп обучающихся после применения коррекционной программы

При сравнении показателей агрессии у обучающихся коррекционного класса (группа II), установлено достоверно высокие средние значения по шкалам «Косвенная агрессия» и «Негативизм» ( $U=8$  при  $p=0,011$ ,  $U=14$  при  $p=0,051$  соответственно), чем у учащихся общеобразовательного класса (группа I). В силу своего возраста подростки часто действуют импульсивно, часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок. Они не



осознают необходимость осознанно программировать и планировать свое поведение [30].



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

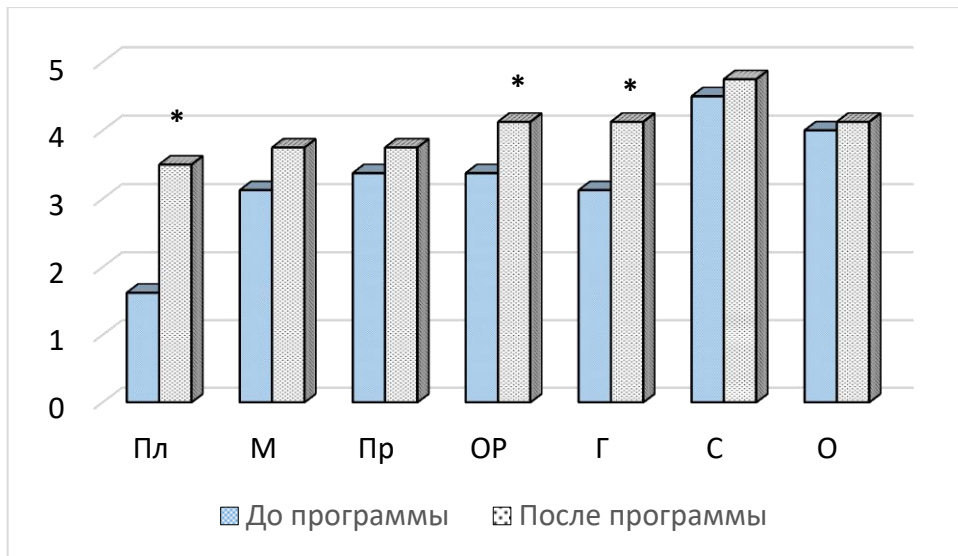
Рисунок 10 – Профиль агрессии у сравниваемых групп обучающихся после применения коррекционной программы

Средние значения показателей подозрительности и чувства вины у подростков общеобразовательного класса достоверно выше ( $U=8$  при  $p=0,011$ ,  $U=8$  при  $p=0,009$ ), чем у учащихся коррекционного (рисунок 10).

«Индекс агрессии» после примененной программы в коррекционном классе сравнительно выше ( $U=16$  при  $p=0,09$ ), чем в общеобразовательном. Напротив, индекс враждебности у подростков группы I сравнительно ниже ( $U=16,5$  при  $p=0,095$ ), чем в группе II.

Изменение показателей саморегуляции поведения после применения коррекционной программы в общеобразовательном классе представлено на рисунке 11. Установлено, что средние значения по шкалам «Планирование», «Оценивание результатов» и «Гибкость» достоверно повышаются ( $Z= -2,549$  при  $p=0,011$ ,  $Z= -2,449$  при  $p=0,014$  и  $Z= -2,530$  при  $p=0,011$ , соответственно), после использования серии тренингов (рисунок 11). Также имеют недостоверный прирост показатели моделирования и программирования ( $Z=-1,890$  при  $p=0,059$ ,  $Z=-1,732$  при  $p=0,083$ ) по

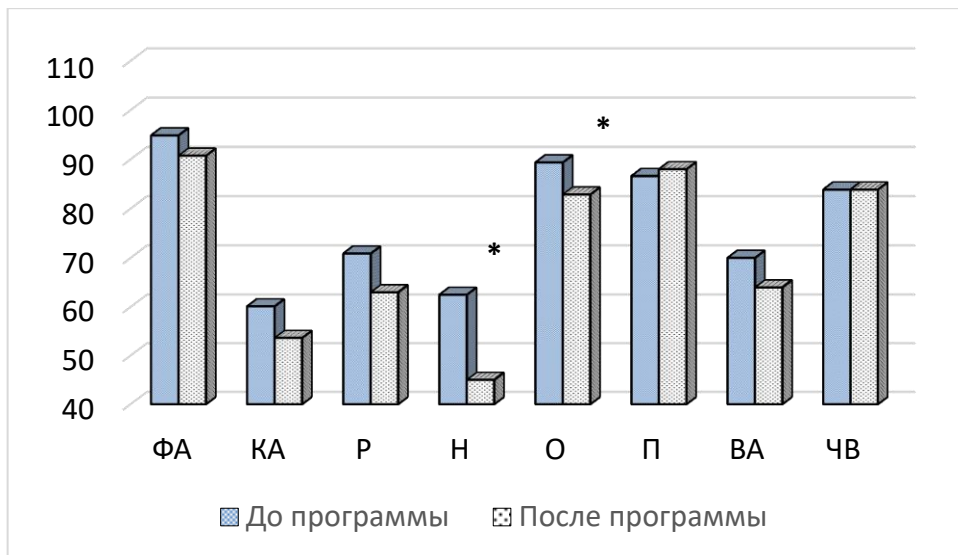
сравнению с показателями саморегуляции, проявляемыми в начале учебного года.



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 11 – Изменение показателей саморегуляции поведения после применения коррекционной программы в общеобразовательном классе

Тренинговые занятия в общеобразовательном классе (рисунок 12) способствовали значимому снижению показателей негативизма и обиды ( $Z = -2,070$  при  $p = 0,038$  и  $Z = -2,000$  при  $p = 0,046$  соответственно).

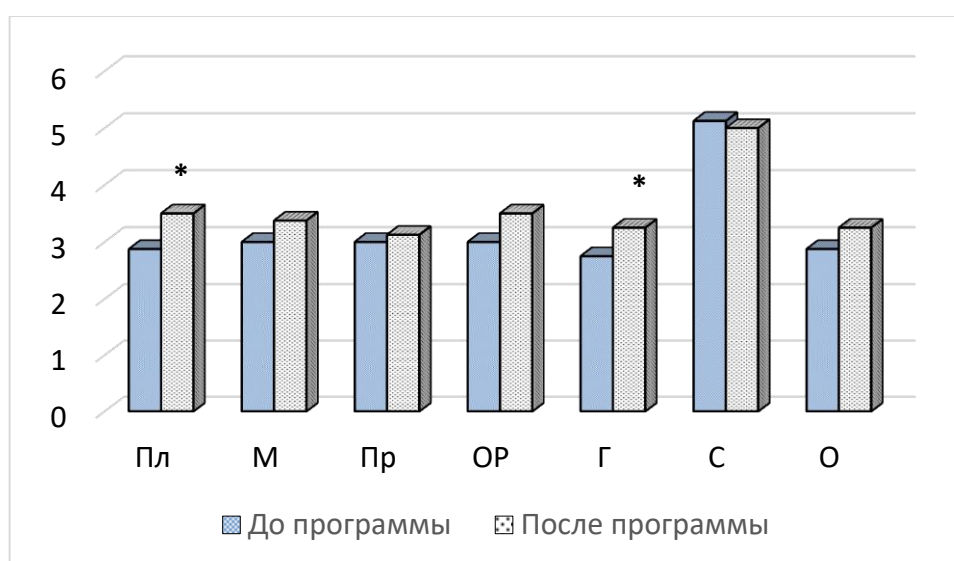


Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 12 – Изменение показателей агрессии после применения коррекционной программы в общеобразовательном классе

Также программа повлияла на снижение у учащихся общеобразовательного класса показателей раздражения и вербальной агрессии ( $Z = -1,933$  при  $p = 0,053$  и  $Z = -1,897$  при  $p = 0,058$  соответственно). Также у этих школьников, отмечено достоверное снижение индекса агрессии ( $Z = -2,047$  при  $p = 0,041$ ).

При сравнении показателей саморегуляции поведения у учащихся коррекционного класса до и после применения коррекционной программы выявлен значимый прирост показателей планирования и гибкости ( $Z = -2,236$  при  $p = 0,025$  и  $Z = -2,000$  при  $p = 0,046$ ) (рисунок 13).

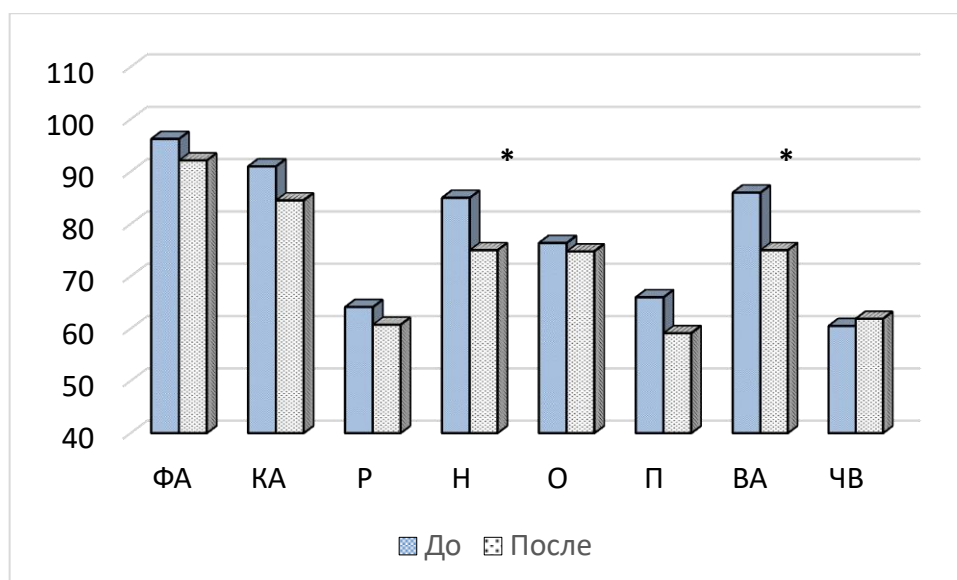


Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 13 – Изменение показателей саморегуляции поведения после применения коррекционной программы в коррекционном классе

Моделирование, как способность к представлению о внешних и внутренних значимых условиях, также имеет прирост после упражнений ( $Z = -1,732$  при  $p = 0,083$ ).

Изменения в структуре агрессии (рисунок 14) свидетельствуют о снижении негативизма и вербальной агрессии у подростков после проведенной тренинговой программы в коррекционном классе ( $Z = -2,000$  при  $p = 0,046$  и  $Z = -2,232$  при  $p = 0,026$ ). Также установлено достоверное снижение индекса агрессии после корригирующего воздействия ( $Z = -1,951$  при  $p = 0,051$ ).



Примечание – ось ординат – баллы; \* –  $p < 0,05-0,001$

Рисунок 14 – Изменение показателей агрессии после применения коррекционной программы в коррекционном классе

Выявленная положительная динамика, выраженная в особенностях проявления агрессии и саморегуляции поведения у школьников коррекционного класса, имеет психофизиологическое обоснование. Применение целевых средств физической культуры инициирует механизм биологической обратной связи и способствует сенсомоторной интеграции. Подобные эффекты описаны ранее, в частности у учащихся с ЗПР выявлены значимые отрицательные корреляционные связи между временем реакции (использовался сенсомоторный тест) и показателями невербального интеллекта, а также между временем реакции и интегральным показателем интеллекта, которые и определяют возникновение трудностей обучения [2; 13].

#### Выводы по третьей главе

1. К концу учебного года все показатели саморегуляции поведения сравниваемых групп обследованных, за исключением самостоятельности у школьников коррекционного класса, соответствуют низкому уровню выраженности. Сравнивая показатели саморегуляции

поведения обследованных групп школьников «Планирование», «Гибкость», «Ответственность» установлено достоверное их превышение у учащихся общеобразовательного класса, по сравнению с учащимися коррекционного класса. Единственная шкала, в которой показатели коррекционного класса выше – это «Самостоятельность».

2. Результаты диагностики структуры агрессии, позволяют констатировать высокое проявление агрессии обучающимися обоих классов. Показатели физической агрессии, негативизма, обиды и подозрительности соответствуют высокому уровню выраженности. Средние значения по шкале «Косвенная агрессия», индекс агрессии у учащихся коррекционного класса достоверно выше по сравнению со сверстниками общеобразовательного класса.

3. Результаты психодиагностики в начале учебного года выявили изменения, обусловленные каникулярным периодом. Средние значения шкалы «Планирование» достоверно выше в коррекционном классе, тогда как у школьников общеобразовательного класса повысилась ответственность.

4. Постканикулярный период определил значимое снижение уровня проявления косвенной агрессии, подозрительности и чувства вины у школьников коррекционного класса по сравнению с общеобразовательным классом. Однако интегральные показатели агрессии: индекс агрессии и индекс враждебности достоверно выше в коррекционном классе.

5. Результативность применения программы формирования саморегуляции поведения школьников выражена в значимом приросте средних значений шкал «Планирование» и «Гибкость», как в общеобразовательном, так и в коррекционном классе.

Кроме того, можно утверждать, что целевой комплекс физических упражнений способствовал достоверному снижению средних значений индекса агрессии и шкалы «Негативизм» независимо от принадлежности

обучающихся к тому или иному классу. В коррекционном классе достоверно снизился уровень проявления вербальной агрессии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Саморегуляция выступает неотъемлемым компонентом всех видов деятельности и напрямую связана с развитием личности. Основной деятельностью подростков является – учеба. Одна из наиболее сложных задач современного обучения – формирование у учащихся системы саморегуляции, необходимой для эффективного выполнения ими учебной (или иной другой) деятельности. Отсюда следует, что проблема формирования саморегуляции поведения подростков является актуальной в настоящее время.

В процессе теоретико-экспериментального исследования подтвердилась выдвинутая гипотеза, решены поставленные частные задачи и получены следующие результаты:

В ходе теоретического анализа мы пришли к выводу о том, что существует необходимость создания в образовательном процессе психолого-педагогических условий, направленных на формирование и стимулирование развития произвольной регуляции поведения.

Экспериментальная часть исследования выявила, что обследованные подростки обладают высоким уровнем выраженности агрессии и низким уровнем саморегуляции поведения, за исключением шкалы «Самостоятельность» в коррекционном классе.

Каникулярный период повлиял на показатели саморегуляции поведения повышением навыков планирования в коррекционном классе и ответственностью в общеобразовательном. А также на снижение уровня проявления косвенной агрессии, подозрительности и чувства вины у школьников коррекционного класса по сравнению с общеобразовательным классом.

Применение программы оказало влияние на повышение саморегуляции поведения школьников по шкалам «Планирование», «Гибкость» и снижению показателей агрессивности обоих классов.

Полученные результаты указывают на необходимость включения в образовательный процесс программ направленных на формирование у обучающихся навыков произвольной саморегуляции поведения для реализации комплексного подхода и принципа системности.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антилогова, Л. Н. Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период [Текст] / Л. Н. Антилогова, Е. А. Черкевия // Вестник Омского университета. – 2017. – № 3. – С. 12–23.
2. Афзали, М. А. К вопросу о повышении уровня познавательной активности учащихся с задержкой психического развития в процессе урока [Текст] / М. А. Афзали, С. А. Васицева // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2015. – № 1. – С. 4–12.
3. Бабаев, Т. М. Психологические особенности агрессивности школьников-подростков и студентов [Текст] / Т. М. Бабаев // Акмеология. – 2016. – № 3 (59). – С. 112–115.
4. Бажукова, О. А. Социально-дезадаптивное поведение как предмет психолого-педагогического исследования [Текст] / О. А. Бажукова // Актуальные проблемы специального образования. – 2005. – № 4. – С. 149–153.
5. Батоцыренов, В. Б. Понятие «саморегуляция» [Текст] : терминология и основные подходы / В. Б. Батоцыренов // Вестник ЧитГУ. – 2011. – № 6 (73). – С. 67–72.
6. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2006. – 623 с.
7. Бурыкина, М. Ю. Психологические особенности подростков с разным уровнем автономии [Текст] / М. Ю. Бурыкина, О. А. Доронцова // Вестник Тверского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 43–48.
8. Вареницина, Г. Г. К проблеме формирования саморегуляции как общей способности к учению у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Г. Г. Вареницина, И. П.

Удалова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики : теория и практика. – Казань, 24 мая 2016 г. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 47–53.

9. Василенко, В. Е. Интеллектуально-личностное развитие школьников в связи с особенностями их поведенческой саморегуляции [Текст] : дис ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Василенко Виктория Евгеньевна. – Санкт-Петербург, 2003. – 198 с.

10. Ветрова, И. И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ветрова Ирина Игоревна. – Москва, 2010. – 288 с.

11. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса [Текст] / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Изд-во Речь, 2009. – 336 с.

12. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

13. Герасимова, О. Ю. Специфика психофизиологической структуры интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем психического развития и его связь с показателями сенсомоторного теста [Текст] / О.Ю. Герасимова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 10, № 12. – С. 110–112.

14. Голованова, Е. И. Индивидуально-психологические особенности саморегуляции личности подростков, склонных к бродяжничеству [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Голованова Елена Ивановна. – Москва, 2010. – 214 с.

15. Горбунова, Н. Е. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы [Текст] / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова, Е. В. Хлыстова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 63–68.

16. Грецов, А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции [Текст] : учебно-методическое пособие / А. Г. Грецов // Под ред. С. П.

Евсеева. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2006. – 44 с.

17. Девятьярова, И. Н. Формирование компетенции саморегуляции у подростков с девиантным поведением [Текст] / И. Н. Девятьярова // Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества / Материалы II Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Казань : Индивидуальный предприниматель Синяев Дмитрий Николаевич. – Казань, 19 февраля 2014 г. – Казань : Издательство Индивидуальный предприниматель Синяев Дмитрий Николаевич, 2014. – С. 63–68.

18. Дикая, Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности [Текст] / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 55–65.

19. Доронцова, О. А. Психологические особенности автономии в подростковом возрасте [Текст] / О. А. Доронцова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2015. – № 3. – С. 52–54.

20. Жане, П. Психологическая эволюция личности [Текст] / П. Жане ; пер. с фр. Н. Ю. Федуниной. – Москва : Академ Проект, 2010. – 399 с.

21. Жаринова, Н. Д. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательном классе [Текст] / Н. Д. Жаринова // Вестник ТОГИРРО. – 2011. – № 1. – С. 2–130.

22. Захарова, Т. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы [Текст] / Т. В. Захарова, А. А. Моисеева // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации / Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Новокузнецк, 24 мая 2012 г. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2012. – С. 45–47.

23. Зейгарник, Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии [Текст] / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 122–132.

24. Злоказов, К. В. Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Злоказов Кирилл Витальевич. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

25. Зубова, Л. В. К вопросу о взаимосвязи смысложизненных ориентаций и агрессивности подростков [Текст] / Л. В. Зубова, А. А. Кириенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 70–76.

26. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2006, – 208 с.

27. Иванова, И. Н. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением [Текст] / И. Н. Иванова, М. А. Козлова // Тюменский медицинский журнал. – 2010. – № 1. – С. 24.

28. Исследование психологического статуса подростков города Актобе [Текст] / А. Т. Сисенова, Г. С. Жумалиева, Ж. Б. Досимов, А. Ж. Досимов, Г. М. Кульниязова // Медицинский журнал Западного Казахстана. – 2015. – № 2 (46). – С. 124–127.

29. Карасева, Е. Г. Педагогическая технология формирования произвольной регуляции речевой деятельности дошкольников с заиканием в процессе рисования [Текст] / Е. Г. Карасева // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – № 3. – С. 3–188.

30. Квасова, Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции поведения у подростков [Текст] / Ю. А. Квасова, Г. Р. Позова // Психология психических состояний. – 2018. – № 12. – С. 57–61.

31. Клочко, В. Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии [Текст] / В. Е.

Ключко // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В. И. Моросанова. – Санкт-Петербург; Москва : Изд-во Нестор-История, 2011. – Гл. 2. – С. 38–55.

32. Ключева, Т. Н. Особенности саморегуляции учащихся 7-х классов школ самарской области [Текст] / Т. Н. Ключева, Ю. В. Генсецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2015. – № 2 (18). – С. 3–9.

33. Коноз, Е. М. Индивидуально-типические особенности саморегуляции при экстраверсии и нейротизме [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Коноз Елена Михайловна. – Москва, 2000. – 197 с.

34. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 4 (33). – С. 97–101.

35. Конопкин, О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности [Текст] / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–30.

36. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – Москва : Ленанд, 2011, – 320с.

37. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции [Текст] / О. А. Конопкин // Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 1. – С. 27–42.

38. Корнеева, С. А. Психологические особенности процессов саморегуляции у подростков с зависимым поведением [Текст] / С. А. Корнеева, А. В. Локтева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2015. – № 24 (221). – С. 159–164.

39. Королева, Н. Н. Психосемантические методы диагностики личности [Текст] : учеб. пособие / Н. Н. Королева. – Санкт-Петербург : Изд-во Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2013. – 63 с.

40. Кудрявцева, О. В. Особенности индивидуальной саморегуляции поведения школьников и студентов спортивного вуза [Текст] / О. В. Кудрявцева, В. С. Беляев, М. В. Соловых // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 4. – С. 64–67.
41. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия [Текст] / Н. С. Лейтес. – Москва : Изд-во Московский психолого-соц. ин-т, 2008. – 448 с.
42. Леонова, А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека [Текст] / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – Москва : Смысл, 2009. – 311 с.
43. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] : учебное пособие / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.
44. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека [Текст] / Под ред. В. И. Моросановой. – Москва : Психологический институт РАО, 2006. – 320 с.
45. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
46. Манапова, Е. И. Саморегуляция поведения, ее развитие и формирование у социально дезадаптированных подростков [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Манапова Елена Ивановна. – Омск, 2001. – 195 с.
47. Матанцева, Т. Н. Психолого-педагогические условия формирования произвольной саморегуляции поведения младших школьников [Текст] / Т. Н. Матанцева, О. А. Скрябина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53 (10). – С. 285–294.

48. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции поведения учащихся [Текст] / В. И. Моросанова, В. С. Боргоедова // Школьные технологии. – 2012. – № 4. – С. 150–160.
49. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения [Текст] / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 214 с.
50. Моросанова, В. И. Стиливые общительности особенности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Текст] / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина // Психологические исследования: электронно-научный журнал. – 2011. – № 2(16). – С. 5.
51. Науменко, М. В. Особенности проявления агрессии подростками, обучающимися в организациях дополнительного образования [Текст] / М. В. Науменко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 341–348.
52. Нестер, Н. А. Реализация свободы в саморегуляции социально-дезадаптированного поведения подростков [Текст] : дис ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Нестер Наталия Александровна. – Тобольск, 2005. – 220 с.
53. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт - основа субъектной активности человека [Текст] / А. К. Осницкий // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2008. – № 2. – С. 17–34.
54. Ощепкова, О. В. Агрессия несовершеннолетних: виды, причины, профилактика [Текст] / О. В. Ощепкова // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 11-12 октября 2018 г. – Самара: Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2018. – С. 219–221.
55. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении [Текст] : учеб. пособие / Т. М. Панкратова. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2011. – 112 с.

56. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000 – педагогика и психология / К. Н. Поливанова. – Москва : Изд-во Academia, 2000. – 180 с.

57. Привина, М. Д. Саморегуляция поведения у мальчиков с отклоняющимся поведением, воспитанников социальных приютов [Текст] / М. Д. Привина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 33. – С. 384–389.

58. Приходько, Е. В. Возрастные и половые особенности агрессивности подростков [Текст] / Е. В. Приходько // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. - Саратов, 08 апреля 2016 г. – Москва: Изд-во Перо, 2016. – С. 545–550.

59. Приходько, Е. В. Характеристика черт личности агрессивного подростка [Текст] / Е. В. Приходько, В. С. Иванова-Мельникова // Психологическое благополучие современного человека / Материалы Междунар. заочной науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 11 апреля 2018 г. – Екатеринбург: Издательство Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 35–41.

60. Разумникова, О. М. Общая психология. Когнитивные процессы и состояния [Текст] / Разумникова О. М. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 76 с.

61. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2010. – 713 с.

62. Седова, Е. О. Применение методики сенсомоторной коррекции в работе с нарушениями формирования саморегуляции у младших школьников [Текст] / Е. О. Седова, Т. Г. Горячева // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 241–254.



63. Сельчёнок, К. В. Психология человеческой агрессии [Текст] / К. В. Сельчёнок. – Минск : Харвест, 2005. – 656 с.
64. Степанова, М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л. С. Выготский и П. Я. Гальперин [Текст] / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 90–99.
65. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2008. – 190 с.
66. Ульданова, А. Ф. Социально-педагогическая работа по коррекции агрессивного поведения старших подростков посредством групповых форм работы [Текст] / А. Ф. Ульданова // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16–2. – С. 340–342.
67. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : официальный сайт. – Москва, 2017. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>, свободный. – Заголовок с экрана. – Дата обращения: 26.07.2019.
68. Фролов, В. А. Психолого-педагогические аспекты профилактики аддиктивного поведения детей и подростков (учет особенностей саморегуляции аддикта при разработке программ психолого-педагогической профилактики зависимого поведения) [Текст] / В. А. Фролов // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 11. – С. 94–100.
69. Черенева, Е. А. Теоретические основы проблемы саморегуляции предметной деятельности и поведения [Текст] / Е. А. Черенева // Вестник Бурятского Госуниверситета. – 2010. – № 5. – С. 7–11.
70. Черкевич, Е. А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков [Текст] : дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черкевич Елена Анатольевна. – Омск, 2007. – 187 с.

71. Шадриков, В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах [Текст] / В. Д. Шадриков, Н. А. Зиновьева, М. Д. Кузнецова. – Москва : Изд-во Логос, 2012. – 232 с.

72. Шевченко, С. А. Особенности проявления агрессии у подростков с задержкой психического развития [Текст] / С. А. Шевченко // Социокультурные проблемы современного человека. Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 17-18 мая 2018 г. – Новосибирск: Издательство Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. – С. 236–243.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методики психодиагностики

#### Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки

Отвечайте «да» если вы согласны с утверждением, и «нет» — если не согласны. Старайтесь долго над вопросами не раздумывать.

1. Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.
2. Иногда могу посплетничать о людях, которых не люблю.
3. Легко раздражаюсь, но легко и успокаиваюсь.
4. Если меня не попросить по-хорошему, просьбу не выполняю.
5. Не всегда получаю то, что мне положено.
6. Знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.
7. Если не одобряю поступки других людей, даю им это почувствовать.
8. Если случается обмануть кого-либо, испытываю угрызения совести.
9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
10. Никогда не раздражаюсь настолько, чтобы разбрасывать вещи.
11. Всегда снисходителен к чужим недостаткам.
12. Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.
13. Другие почти всегда умеют использовать благоприятные обстоятельства.
14. Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я этого ожидаю.
15. Часто бываю не согласен с людьми.
16. Иногда на ум приходят мысли, которых я стыжусь.
17. Если кто-нибудь ударит меня, я не отвечу ему тем же.
18. В раздражении хлопаю дверьми.
19. Я более раздражителен, чем кажется со стороны.
20. Если кто-то корчит из себя начальника, я поступаю ему наперекор.
21. Меня немного огорчает моя судьба.
22. Думаю, что многие люди не любят меня.
23. Не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

24. Увиливающие от работы должны испытывать чувство вины.
25. Кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.
26. Я не способен на грубые шутки.
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все чтобы они не зазнавались.
29. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь из тех, кто мне не нравится.
30. Довольно многие завидуют мне.
31. Требую, чтобы люди уважали мои права.
32. Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости иногда бываю мрачным.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на него внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если злюсь, не прибегаю к сильным выражениям.
40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Обижаюсь, когда иногда получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет у меня не было вспышек гнева.
50. Часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.

55. Дерусь не реже и не чаще других.
56. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только от злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.
67. Часто думаю, что живу неправильно.
68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре часто повышаю голос.
74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить

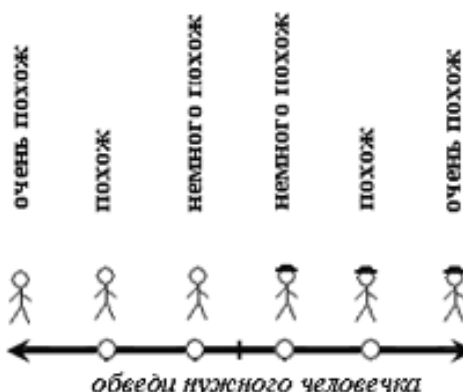
**Экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения детей –  
Моросанова В.И.» для учащихся 10–16 лет**

Фамилия \_\_\_\_\_ Имя \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

**Пример №1**

А) Знает, кем хочет стать, когда вырастет; обычно понимает, чего хочет, его желания выполнимы.

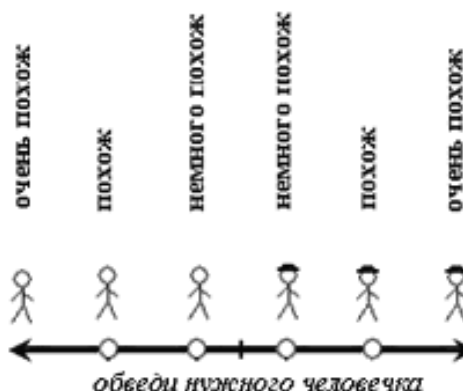
Б) Не знает, кем хочет стать, когда вырастет; ему трудно понять, чего он хочет, его желания и мечты редко сбываются (часто несбыточны).



**Пример №2**

А) Часто приходит на урок без учебника, тетради или других необходимых на уроке вещей; забывает записать домашнее задание, часто узнает его у одноклассников; не стремится поддерживать порядок на рабочем столе (беспорядок на столе не вызывает у него желания убраться).

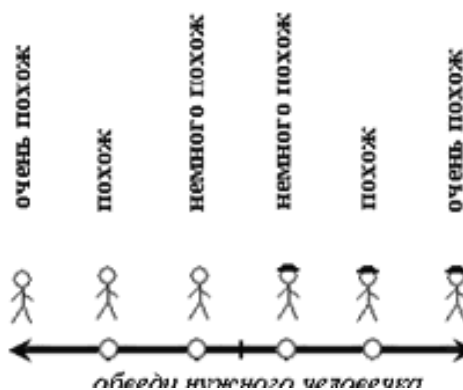
Б) Редко забывает книги и тетради; внимательно записывает домашнее задание; стремится поддерживать порядок на рабочем столе.



**Пример №3**

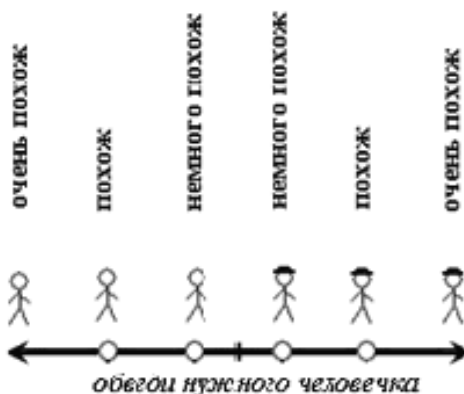
А) Не испытывает трудностей при составлении плана изложения (хорошо умеет пересказывать). Все делает вовремя, редко опаздывает. Домашнее задание выполняет сосредоточено, не отвлекается, после чего остается свободное от уроков время.

Б) Испытывает трудности при составлении плана, плохо пересказывает. Ему трудно вовремя собрать вещи, он часто опаздывает. Долго выполняет домашнее задание, легко отвлекается, не может сделать уроки без помощи или контроля взрослых.



**Пример №4**

А) Редко замечает свои ошибки, чаще это делают другие (учителя, родители, одноклассники). Стремится быстрее сдать работу на проверку, часто забывает проверить ее на ошибки; ему трудно предугадать, ту оценку, которую он получит за контрольную.



Б) Обычно сам замечает свои ошибки; стремится проверить свою работу, прежде чем покажет ее учителю; часто заранее знает, какую оценку получит за контрольную.



**Пример №5**

А) Легко осваивается в новых условиях; стремится переделать задание, если качество желаемого его не устраивает; в случае неудачи продолжает добиваться желаемого другим способом.



Б) С трудом осваивается в новых условиях. Не стремится переделать задание, даже если качество желаемого его не устраивает; в случае неудачи не переписывает, не пытается добиться желаемого.



**Пример №6**

А) Редко следует чужим советам; если считает, что прав, то его мало волнует мнение окружающих о своих действиях; предпочитает все делать самостоятельно.

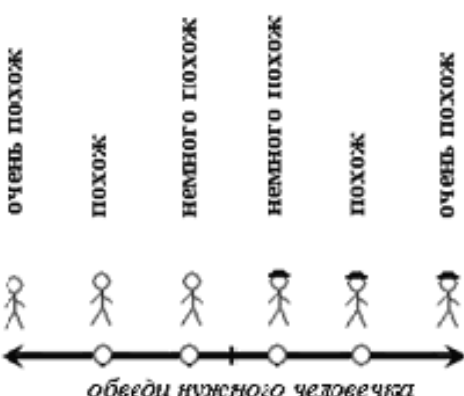


Б) Часто прислушивается и следует чужим советам. Любит рассказывать о своих планах (о задуманном); сам редко что-то предлагает; обращается за помощью к окружающим.



**Пример №7**

А) Забывает о данных ему поручениях; редко доводит начатое дело до конца. Его планы и желания часто меняются.



Б) Помнит о том, что ему поручили сделать; если начал дело, то старается довести его до конца. Обычно не смиряется с неудачами.



Рисунок 1.1 – Стиль саморегуляции поведения детей (Моросанова В.И.)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Программа формирования саморегуляции поведения у школьников

Упражнения, представленные в программе, направлены на обучение подростков произвольной регуляции своего поведения и эмоциональных состояний. Эти навыки востребованы в различных жизненных ситуациях.

Человек, владеющий навыками саморегуляции, получает возможность избавиться от излишнего напряжения, препятствующего эффективной деятельности.

Техники саморегуляции эмоциональных состояний и поведенческих реакций могут носить разноплановый характер.

Во-первых, они позволяют обеспечивать внутреннее «отстранение» от источников беспокойства, сохранение невозмутимости, невзирая на обстоятельства.

Во-вторых, они позволяют управлять своим поведением не только применительно к текущему моменту, но и в более далекой жизненной перспективе: ставить цели, определять свои жизненные приоритеты и т.п.

В-третьих, они могут быть направлены на изменение состояния в текущие моменты времени: например, обучать быстрому «сбрасыванию» возникшего напряжения с помощью релаксации.

Игровые упражнения подразумевают межличностное взаимодействие участников, в силу чего проводятся в групповой форме. Техники релаксации могут проводиться как в группе, так и индивидуально. При организации занятий рекомендуется выполнять не больше двух техник релаксации подряд, чередуя их с упражнениями из других блоков.

Упражнения можно проводить в качестве элементов учебных занятий, физкультурно-спортивных тренировок и воспитательных мероприятий или в виде отдельного курса психологического тренинга.



Они найдут применение в деятельности широкого круга работающих с молодежью специалистов: педагогов, тренеров, психологов.

Каждое занятие включает четыре упражнения, направленные на повышение саморегуляции: три игровых и одно – техника релаксации.

На первом занятии используются упражнения:

5. «Привет без слов» позволяет раскрепоститься перед уроком и если нужно, то помочь в сплочении участников. Также данное упражнение побуждает необходимость регулировать свое поведение и дополнительно развивает память.

Описание упражнения:

Участникам предлагается в течение 2 - 3 минут свободно передвигаться по помещению и успеть за это время поприветствовать как можно большее количество человек (считаются и взаимные приветствия). Делать это нужно без употребления слов, а любыми другими способами: кивком головы, рукопожатием, объятием и т. д. При этом каждый способ может быть использован участником только один раз, для каждого следующего приветствия нужно придумать новый способ.

6. «Не смеяться» тренирует навыки регуляции своего поведения. Самый эффективный способ выполнения этого упражнения – внутренне «отстраниться» от происходящего, сконцентрировав внимание на какой-либо отвлеченной мысли.

Описание упражнения:

Участники коллективно совершают какие-либо действия, которые быстро вызывают смех у большей части из них. Например, это могут быть такие действия: По хлопку ведущего все участники подносят руки к лицу, делают «длинный нос» и хором говорят: «Я Буратино». Это повторяется с интервалами в 2 - 3 секунды. Все участники движутся по кругу в приседе, опираясь руками на колени, каждый из них по очереди говорит: «Я луноход!». Ведущий поочередно задает участникам вопросы любого содержания, а те должны отвечать на них словом «Макарошка». («Как

зовут твоего друга? – Макарошка!» И т. п.). Участники сидят в кругу и каждый из них щекочет локоть соседа, находящегося по правую руку от него. Каждый участник по очереди рассказывает анекдот, произносит какую-либо смешную фразу из фильма и т. п. Задача участников – выполнять подобные действия, сохраняя абсолютно серьезное выражение лица, и ни в коем случае не смеяться. Кто улыбнется или засмеется – выбывает из игры до окончания раунда (хотя они могут какими-либо способами смешить тех, кто еще играет). Побеждают те участники, которые остаются в игре дольше всего.

7. «Футбол для осьминогов» упражнение направлено на сплочение и тренировку слаженности действий участников, умения регулировать свое поведение таким образом, чтобы не столько стремиться к достижению цели единолично, сколько действовать согласованно с командой.

Описание упражнения:

В игре принимают участие две команды, каждая состоит из 5-6 участников. Они становятся в тесные кружки лицами наружу, отводят руки за спину и берутся сзади за руки стоящих рядом участников таким образом, чтобы команда могла перемещаться лишь как единое целое, не «разваливаясь» на отдельных участников. Команды, объединенные таким образом, изображают осьминогов, которые играют в футбол. Задача каждой из команд – за время, отведенное на игру (3-5 мин), забить как можно больше голов в ворота соперников. Команды должны на протяжении всей игры перемещаться как единое целое, расцепляться участникам нельзя.

8. «Напрягись, чтобы расслабиться» помогает избавиться от ненужного напряжения, в котором мы излишне пребываем. Наши мышцы при этом тоже сокращаются, они напряжены, возникают так называемые зажимы. То же самое бывает и после интенсивной физической работы.

Описание упражнения:

Порой мы пребываем в излишнем, ненужном напряжении, от которого не знаем, как избавиться. Один из простых и эффективных способов добиться расслабления мышцы – это на несколько секунд произвольно напрячь ее, а потом «скинуть» это напряжение. Заодно, кстати, это и неплохая тренировка мышц, для нее не нужен никакой спортзал, ее можно проводить где угодно.

Упражнения второго занятия:

5. «Противоположные движения» помогает школьникам учиться произвольно регулировать свои движения, подавляя естественное в такой ситуации желание «отзеркалить» действия партнера, повторить их буквально. Кроме того, упражнение повышает взаимопонимание партнеров, способствует сплочению команды.

Описание упражнения:

Участники разбиваются на пары. Один из партнеров начинает выполнять под музыку любые спонтанные движения. Задача другого партнера выполнять те движения, которые являются, с его точки зрения, противоположностью движений, выполняемых первым. Через полторы - две минуты участники меняются ролями, и игра повторяется.

6. «Сядьте так, как...» упражнение учит контролировать собственную позу и мимику, передавать информацию с помощью невербальных средств общения, развивает артистизм.

Описание упражнения:

Участникам предлагают сесть таким образом, чтобы изобразить своим видом различные ситуации, например, такие:

- Школьник, получивший двойку за контрольную.
- Фигурист, упавший в финальном выступлении и из-за этого оставшийся без медали.
- Футболист-нападающий, забивший в матче решающий гол.
- Котенок, только что нагадивший.
- Спортсмен, возвращающийся домой с олимпийской медалью.

- Ученик сдающий экзамен.

7. «Кто без места?» вырабатывает умения быстро реагировать на меняющуюся обстановку, регулировать поведение в таких условиях.

Описание упражнения:

Вариант 1. Стулья расставлены по кругу, их количество на единицу меньше, чем число игроков. Участники идут по кругу. По сигналу ведущего каждый из них должен занять ближайший стул. Тот, кто остался без стула, выбывает из игры. Затем еще один стул убирается, и проводится следующий раунд и т. д. Победителями признаются 3 - 4 участника, оставшиеся в игре дольше всего.

Вариант 2. Стулья расставлены по кругу, все сидят на них, а водящий стоит в центре. По его команде все должны встать со своих мест и занять стул своего правого соседа. Задача водящего – занять место того, кто замешкался.

8. «Гимнастика для лица» это серия небольших упражнений, которые позволяют решить две задачи. Во-первых, это расслабление мышц лица, что важно для общей релаксации. Во-вторых, упражнения обучают произвольной регуляции мимики, что является неотъемлемым компонентом саморегуляции поведения в процессе общения.

Описание упражнения:

Представленная ниже серия небольших упражнений позволяет решить две задачи. Во-первых, это расслабление мышц лица, что важно для общей релаксации. Во-вторых, упражнения обучают произвольной регуляции мимики, что является неотъемлемым компонентом саморегуляции поведения в процессе общения.

«Маска удивления». Выполняется сидя или стоя, лучше перед зеркалом. Одновременно с медленным вдохом поднять брови, как это делает удивляющийся человек. На свободном выдохе опустить брови.

«Маска гнева». Нахмурить брови, сжать губы, раздуть крылья носа. Мышечное усилие наращивается постепенно, одновременно с медленным

вдохом. Во время свободного выдоха мышцы освобождаются от напряжения.

«Маска смеха». Медленно вдохнуть. Углы рта максимально подняты вверх, глаза прищуриваются, рот приоткрывается, обнажая зубы (между верхними и нижними должно поместиться два пальца). Задержите дыхание. Теперь быстро выдохнуть и расслабить мышцы лица.

На завершающем третьем занятии были использованы упражнения:

5. «Запаздывающая гимнастика» учит контролировать свое поведение в ситуациях, когда нужно произвольно задерживать свои реакции, тренирует внимание и наблюдательность.

Описание упражнения:

Участники стоят в кругу. Водящий начинает выполнять какое-либо несложное гимнастическое упражнение (наклоны, приседания, шаги на месте и т. п.) и меняет его приблизительно через каждые 5 секунд. Участник, стоящий справа от него, повторяет за водящим каждое из выполняемых тем упражнений, но делает это не сразу, а с задержкой в 3 секунды. Очередной участник, расположенный справа, повторяет упражнения вслед за вторым участником, также с задержкой в 3 секунды, и т. п. Приблизительно каждые полминуты становится водящим и начинает демонстрировать упражнения для подражания очередной участник, расположенный справа от предыдущего водящего, и т. д., пока в этой роли не побывает каждый. При смене водящих выполнение упражнений в кругу не прекращается.

6. «Походки» обучает способу саморегуляции эмоциональных состояний через контроль их внешних проявлений. Развитие наблюдательности, а также умения внешне выразить эмоциональные состояния и понимать их выражение у окружающих.

Описание упражнения:

Участников просят выбрать эмоцию или психологическое состояние, которое бы они хотели продемонстрировать, и пройти перед группой

таким образом, чтобы по походке можно было догадаться, что именно она выражает. Каждому дается 3 - 4 попытки, в них нужно выражать каждый раз новое состояние. Участники идут поочередно, и те из них, кто в данный момент не изображает походку, находятся в роли зрителей. Их задача – угадывать, что выражает демонстрируемая походка. В качестве примера и «разминки» можно попросить всех коллективно продемонстрировать такие варианты походки:

- Уверенная
- Застенчивая
- Агрессивная
- Радостная
- Обиженная
- Печальная
- Виноватая
- Гордая

7. «Замороженные» тренирует навыки саморегуляции, эмоциональной устойчивости в ситуациях межличностного взаимодействия: умения контролировать выражение своих эмоций, сохранять невозмутимость даже в тех ситуациях, когда другие люди намеренно стремятся вывести человека из этого состояния.

Описание упражнения:

Участники неподвижно сидят в кругу и изображают «замороженных» - людей без эмоций, не реагирующих ни на что происходящее вокруг (при этом закрывать или отводить глаза им нельзя, они должны смотреть вперед). Водящий выходит в центр круга и пытается «разморозить» кого-нибудь из участников - стараясь своими жестами, мимикой, высказываниями вызвать у них какую-либо эмоциональную реакцию: ответную мимику или какое-нибудь движение тела. Для этого можно делать все что угодно, кроме физического касания других участников и употребления в их адрес оскорбительных, нецензурных

выражений. Кто «разморозился», т. е. допустил выразительную мимику или движение, выходит в центр и присоединяется к водящему, теперь они пытаются активизировать других участников уже вдвоем. Каждый последующий «разморозившийся» тоже выходит к ним. Побеждает тот, кто дольше всего сможет сохранить невозмутимость.

8. «Думай о дыхании» это упражнение помогает быстро снять напряжение и стресс. Также тренирует навыки регуляции поведения, а именно концентрации и контроля внимания на своем дыхании.

Описание упражнения:

Участники удобно садятся, им дается следующая инструкция: «Обычно мы не замечаем, как мы дышим. Но сейчас мы потренируемся контролировать этот процесс. Сначала просто сконцентрируйте свое внимание на том, как вы дышите – заметьте, когда вы вдыхаете, а когда выдыхаете... А теперь начинайте дышать медленно и как можно глубже. Представьте себе, как свежий воздух входит в ваши легкие, все ниже и ниже, до самого живота. Прочувствуйте, как это происходит. А теперь он медленно и плавно выходит... Сделайте семь таких медленных и глубоких вдохов и выдохов». После этого участники рассказывают, как изменились их ощущения, когда они стали дышать медленно и глубоко, концентрируя внимание на этом процессе.