



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
91 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-2
Опанасенко Ирина Александровна

Научный руководитель:
д. пед. н, профессор,
Савченков Алексей Викторович

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ	
1.1. Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе	10
1.2. Психологическая характеристика подросткового возраста	21
1.3. Особенности саморегуляции подростков	37
Выводы по первой главе	51
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ	
2.1. Организация и методы исследования мотивации с разным стилем саморегуляции.....	53
2.2. Программа повышения способностей к саморегуляции подростков ...	72
2.3. Анализ результатов итогового этапа экспериментальной работы.....	76
Выводы по второй главе	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Мотивацию учения можно рассматривать как процесс проявления целенаправленной активности личности в овладении социокультурным опытом. Многими учёными она понимается как динамический и развивающийся сложный психический конструкт, включающий в себя побуждения (смысл, мотивы, цели, интересы), их качественные характеристики и соотношение, проявляющийся в специфической деятельности – учения. Изучением ее роли, содержания, видов мотивов, их развития и целенаправленного формирования занимались в разные годы Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и другие учёные.

Проблема мотивации учебной деятельности подростков является одной из ведущих проблем современной школы. Учение в школе – это основной вид деятельности ученика, и его основная цель – успешное усвоение знаний и умений, необходимых для того, чтобы он смог их использовать в дальнейшем для себя. Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика.

Мотивация учения в подростковом возрасте характеризуется сложностью и многоаспектностью, так как подростковый возраст, представляет собой период остро протекающих процессов, с переходом из детства к взрослости, выходом учащегося на качественно новую социальную позицию.

Изучение современной образовательной ситуации показывает, что происходит постепенное отчуждение обучающихся, в том числе подросткового возраста, от школы, растёт число школьников, избегающих решения задач, которые возникают в их учебной деятельности. Это

связано, в том числе со снижением у школьников мотивации учебной деятельности, отсутствием желания проявлять самостоятельность в решении учебных задач.

По мнению С.Л. Рубинштейна, с психологией мотивации тесно связана психология регуляции деятельности, обеспечивающая направленность этой самой деятельности в соответствии с определенным мотивом. То есть, на первый план, по мнению автора, при изучении мотивации выходит не изучение особенностей протекания данного процесса мотивации, а проблемы выбора, свободы, воли и контроля над мотивацией, жизненных целей, перспективы будущего, саморегуляции в широком смысле слова.

Умение личности управлять своим состоянием и поведением в различных напряженных ситуациях является важным показателем ее зрелости. Этим объясняется давний интерес к проблеме саморегуляции. Исследователям удалось выделить уровни и механизмы саморегуляции (К.А. Абульханова, Б.В. Зейгарник, И.И. Чеснокова и др.), определить ее структурные компоненты (К.А. Абульханова, О.А. Конопкин и др.), изучить стилевые особенности саморегуляции (Е.М. Коноз, В.И. Моросанова и др.). Уделено внимание возрастным аспектам саморегулирования (Е.Е. Данилова, Ю.А. Миславский, А.К. Осницкий, О.А. Прохоров и др.).

Формирование саморегуляции является важнейшим центральным результатом возрастного психического развития человека, определяющим его жизнедеятельность в целом.

В.И. Моросанова под саморегуляцией понимает 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.

В учебной деятельности мотивация обеспечивает стремление учащихся к познанию и достижению более широкого круга целей, а развитие осознанной саморегуляции, являясь психологическим инструментом, обеспечивает непосредственно реализацию познавательной активности и мотивации достижения успехов в обучении. Эффективным обучение становится только тогда, когда ученик самостоятельно организывает процесс своего обучения, самостоятельно осознанно и активно управляет процессом учения. Данная самостоятельность определяется таким личностным образованиям, как самоанализ, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль, самооценка. Л.И. Божович отмечает, что существенной предпосылкой для создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла и осознание важности изучаемых процессов.

Особое значение проблема становления осознанной саморегуляции начинает приобретать в подростковом возрасте. Это связано с тем, что подростки должны обладать качествами активности и самостоятельности, способности выдвигать свои цели, использовать свои психические возможности для решения своих жизненных задач.

Таким образом, развитие саморегуляции особенно актуально в подростковом возрасте, ведь данный возраст является сенситивным в плане становления волевой активности, саморегуляции активности. При использовании подростками методов, приемов саморегуляции они смогут достигать большей эффективности в практической деятельности, связанной с преодолением трудностей, с высоким уровнем произвольности.

Проблема исследования: каковы особенности мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции поведения?

В этой связи **целью нашего исследования** является теоретическое обоснование, разработка и внедрение программы развития способностей саморегуляции у подростков.

Объект исследования: саморегуляция подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования мотивация учения подростков с разным стилем саморегуляции поведения.

Гипотеза исследование: выявленный уровень мотивации учения, саморегуляции у подростков повысится, если организация психолого – педагогической деятельности будет осуществляется на основе разработанной программы развития саморегуляции у подростков, эффективного формирования учебной мотивации подростков.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ по проблеме мотивации учебной деятельности и рассмотреть особенности мотивации учения подростков;
- 2) раскрыть особенности саморегуляции поведения подростков;
- 3) исследовать особенности мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции поведения;
- 4) проанализировать результативность исследования и сделать выводы по эффективности разработанной программы.

Теоретико-методологической основой исследования являются: культурно-историческая теория психического развития Л.С. Выготского, общепсихологические (Дж. Аткинсон, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Д. Макклеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен) и психолого-педагогические (Л.И. Божович, М. Леппер, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов); системные модели представления о мотивации как процессе саморегуляции (Р. Баумайстер, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, Б. Циммерман, М. Шейер), концептуальные теоретические положения о психической саморегуляции произвольной активности человека (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), работы по формированию саморегуляции психических

состояний личности в подростковом возрасте (Л.И. Божович, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова и др.).

Положения, выносимые на защиту.

1. Развитие саморегуляции особенно актуально в подростковом возрасте, ведь данный возраст является сенситивным в плане становления волевой активности, саморегуляции активности. При использовании подростками методов, приемов саморегуляции они смогут достигать большей эффективности в практической деятельности, связанной с преодолением трудностей, с высоким уровнем произвольности.

2. Формирование мотивации является продолжительным процессом, тесно связанным с развитием способностей к саморегуляции подростков. Мотивация оказывает самое большое влияние на результативность и успешность учебной деятельности. Отсутствие учебной мотивации у детей неизбежно приводит к снижению их успеваемости. Поэтому педагог как авторитет для своих обучающихся в первую очередь должен быть сам мотивирован на улучшение результатов учеников, их заинтересованности в процессе обучения.

Научная новизна: разработанная программа развития саморегуляции у подростков способствует более эффективному формированию учебной мотивации подростков, включает кинезиологические упражнения и ориентированная на ценностное отношение к умению саморегуляции эмоционального состояния, использование методов интерактивного обучения умению саморегуляции поведения подростков.

Теоретическая значимость: полученные результаты обеспечены методологической обоснованностью исходных теоретических позиций исследования, использованием системы методов, адекватных цели, задачам и логике исследования, репрезентативностью выборки

Практическая значимость проведенного исследования: заключается в разработке содержания и в определении основных путей

работы психолога, способствующей более эффективному формированию учебной мотивации подростков. Разработанная программа развития саморегуляции у подростков способствует более эффективному формированию учебной мотивации подростков. Материалы могут быть использованы в коррекционно – развивающей работе школьного психолога с детьми. Разработанная программа будет полезна, как педагогам, так и родителям учеников.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ, сравнение и обобщение психологической литературы по проблеме исследования;
- 2) эмпирические: психодиагностический (тестирование);
- 3) методы количественной и качественной обработки результатов исследования (математическая обработка данных проводилась с помощью пакетов анализа Excel, SPSS);
- 4) методы анализа и интерпретации данных.

Методики:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
2. Методика изучения мотивации учения подростков по М. Лукьяновой.
3. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д. Спилбергера.

Эмпирическая база исследования: В исследовании принимали участие учащиеся 8 и 9 классов КГУ «Школа-лицей отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие приняли 72 школьника.

Этапы экспериментальной работы.

Исследование проводилось в три этапа в период с 2021 – 2023 г.

На первом этапе исследования (декабрь 2021 – февраль 2022 гг.) осуществлялся анализ основных положений научно-педагогической и методической литературы, уточнялась тема, объект и предмет

исследования, его цели, задачи, гипотеза, методы, выстраивалась концепция исследования и проводился отбор методик.

На втором этапе исследования (март 2022 – март 2023 гг.) осуществлялась диагностика стиля саморегуляции поведения, изучения мотивации учения подростков, диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению.

На третьем этапе исследования (апрель 2023- сентябрь 2023 гг.) анализировались и обобщались полученные результаты экспериментальной работы, осуществлялось текстовое оформление материалов исследования, формулировались выводы, проводилась опытно – экспериментальная работа, включающая цикл занятий с использованием методов активного обучения, направленных на повышение мотивации к учению, развитие способностей саморегуляции психических состояний испытуемых.

Апробация. Основные теоретические положения и результаты работы докладывались и получили положительную оценку:

- Выступление на августовском совещании работников образования август, 2022год . Тема: «Интеграция воспитательного и психолого – педагогического потенциала в школьной организации».

путем публикаций:

- Казахстанское издательство: Изденіс №4 (111), сәуір 2022 жыл. Статья: «Развитие способности саморегуляции у школьников»

- Сайт Инфоурок 16.06.2022 г.: «Развитие навыков саморегуляции подростков» 2023 год.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

1.1 Понятие саморегуляции в психолого-педагогической литературе

Наличие высоко развитого самоконтроля, самообладания, способности управлять своими эмоциями и своим поведением играет для человека значительную роль в современных изменяющихся условиях окружающей действительности. Однако, одни люди способны легко изменять свое состояние при помощи тех способов, которые им доступны и подходят, другие же люди испытывают в этом затруднения. Трудности в регуляции собственных эмоциональных состояний и поведения могут привести к отрицательным последствиям: отразиться на отношениях с другими людьми, на качестве выполнения деятельности, профессиональных или учебных обязанностей.

Изучением саморегуляции и эмоциональной саморегуляции занимались такие ученые, как: Ю.В. Саенко, Д. Гросс, Р. Томпсон, В.И. Моросанова, Б.В. Зейгарник, В.К. Калинин, А. Бандура и другие.

Понятие «саморегуляция» в научно-психологической литературе имеет различные определения как зарубежных, так и отечественных авторов.

Так, например, советский и российский психолог В.И. Моросанова говорит о том, что саморегуляция «представляет из себя процессы инициации выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей» [20, с. 51]. Согласно автору, саморегуляция включает в себя целенаправленную внешнюю и внутреннюю активность человека, а также психические явления и процессы, которые обеспечивают организацию этой активности человека.

Советский психолог, Б.В. Зейгарник, писала, что саморегуляция является сознательным процессом управления человека своим поведением [9].

Она выделяла два уровня саморегуляции: первый – операционно-технический.

С помощью средств оптимизации человек сознательно организует и регулирует свои действия. Второй уровень – мотивационный. На этом уровне деятельность и ее направленность регулируется с помощью мотивационно-потребностной сферы. На мотивационном уровне автор выделяла следующие формы саморегуляции: саморегуляция, как волевое поведение, которая протекает при наличии мотивационного конфликта и направлена на преодоление трудностей и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы. Основной задачей саморегуляции второй формы является устранение противоречий, внутренних конфликтов при сознательной перестройке и создании новых смыслов. Наиболее эффективна она в состоянии фрустрации – когда желания человека не соответствуют его возможностям, цель не может быть достигнута и это становится причиной сильных переживаний [9].

В своей работе А.А. Кацера сообщает о том, что такие зарубежные авторы, как Ж.М. Дьефендорф, П. Кароли и Ю. Куль определяют саморегуляцию как те процессы, которые позволяют человеку в изменяющихся условиях управлять собственным поведением [14]. Авторы включают в содержание саморегуляции такие компоненты, как управление вниманием, мыслями, поведением, эмоциями.

Возникновение саморегуляции предшествуют внешние или внутренние препятствия, которые возникают на пути к достижению цели.

Произвольная регуляция, согласно В.К. Калину – это «сознательное, опосредованное целями и мотивами предметной деятельности создание состояния оптимальной мобилизованности, оптимального режима активности и концентрирование этой активности в нужном направлении, т.е. целенаправленное создание такой организации психических функций, которая обеспечивала бы наибольшую эффективность действий» [12, с. 172–173].

Овладение человеком собственным поведением и психическими функциями, по мнению ученого, является главной задачей воли.

Раскрывая суть понятия, А. Бандура говорит о том, что саморегуляция – когнитивная характеристика человека и обеспечивает возможность оценивать и корректировать поведение на основе собственных внутренних стандартов [7].

Таким образом, понятию «саморегуляция» зарубежные и отечественные ученые в своих трудах дают разное описание. Саморегуляцию можно определять, как направленный на управление достижением поставленных человеком целей способ мобилизации своих внутренних ресурсов.

Саморегуляция также – это способ достижения спокойствия и внутреннего равновесия, которое отражается на поведении, а значит и на эффективности деятельности человека на пути к достижению поставленных целей.

Люди испытывают множество различных эмоций на протяжении всей своей жизни как положительных, так и отрицательных или нейтральных. Такамериканский психолог К. Изард выделяет такие фундаментальные эмоции, как интерес и скуку, радость и страдание, стыд и гордость, гнев, отвращение, презрение, страх, вину, удивление [13].

В научной литературе эмоциям отводят различные роли, одна из которых – отражательно-оценочная роль. Эмоции позволяют оценивать действие, событие, которое происходило, происходит или может произойти в будущем.

Другая роль эмоций – дезорганизующая. Так, например, эмоция страха может нарушить поведение человека при достижении цели, привести к отказу от выполнения поставленной задачи. Испытывая злость и стремясь к достижению цели, человек может выполнять повторяющиеся

действия, не приносящие результата. Сильное волнение отражается на концентрации внимания.

Следующая роль эмоций заключается в управлении поведением человека. Отношение к тому или иному объекту влияет на мотивацию, а также на принятые решения о поступке или действии относительно этого объекта [13].

Таким образом, эмоции, испытываемые человеком, могут отражаться как на работоспособности, на возможности решать какие-либо задачи, так и на отношениях с окружающими. Поэтому в современном мире важны умения стабилизировать свое эмоциональное состояние.

С конца 80-х – начала 90-х годов XX века отечественные и зарубежные психологи стали активно изучать понятие эмоциональной саморегуляции.

Далее рассмотрим определения, которые дают отечественные и зарубежные ученые эмоциональной саморегуляции.

Российский психолог, Ю.В. Саенко, говорит об эмоциональной саморегуляции, как об «умении сдерживать слишком сильные, нежелательные эмоциональные проявления, произвольно и опосредованно управлять переживанием и выражением эмоций; а также как владение приемами стабилизации и тонизирования своего эмоционального состояния в соответствии с ситуацией; как трансформацию деструктивных эмоций в конструктивные, то есть содействие продуктивному осуществлению деятельности и общения» [27, с. 83–84].

В своей работе С.С. Савенышева указывает на работы Н. Айзенберга и Т. Спинрада, которые говорят о том, что эмоциональная саморегуляция – это «процесс инициирования, торможения, избегания, удержания или изменения возникновения, формы, интенсивности или продолжительности внутренних эмоциональных состояний».

Также в своих работах С.С. Савенышева рассматривает исследования американского психолога Джеймса Гросса, который

сопоставляет регуляцию эмоций с осуществлением контроля над своими мыслями, эмоциями и поведением в данный момент [26]. Также это процесс, который разворачивается во времени и имеет два этапа, разделенных между собой моментом, когда происходит генерация эмоционального импульса [35].

Ученый рассматривает свою, процессуальную модель регуляции эмоций, отмечая два типа «глобальных» стратегий. Первый тип – стратегии, которые предшествуют эмоциональной реакции. Они направлены на восприятие и оценку ситуации. При этом регуляции подвергаются не сами эмоции, а отношение человека к ситуации, которая может вызвать их.

Второй тип – стратегии, которые возникают после появления эмоционального ответа на ситуацию. Их также называют стратегиями, сфокусированными на реакции. В этом случае регуляция осуществляется самих эмоций и их последствий [36].

Согласно модели Джеймса Гросса, существуют пять классов стратегий регуляции эмоций. Автор располагает их в зависимости от нарастания эмоциональной реакции. Рассмотрим данные классы подробнее:

1) Выбор ситуации. В зависимости от своего предыдущего опыта, человек принимает решение принять ситуацию, которая может повлиять на эмоции, или избежать ее. При этом человек может предсказывать, как ситуация отразится на его эмоциональном состоянии и будет ли полезна.

Стратегия избегания ситуаций может как носить адаптивный характер, так и приводить к определенным проблемам. Автор приводит в пример возникновение таких психопатологий, как социальная фобия или избегающее расстройство личности. Кроме того, избегая ситуаций, люди упускают события, которые способны обогатить их жизнь [37].

2) Модификация ситуации. Данная стратегия предполагает изменение эмоциональных состояний при помощи усилий, направленных на ситуацию и трансформации каких-то ее аспектов. В пример таких изменений авторы приводят юмор или увеличение дистанции между собой и партнером в общении. Такие стратегии считаются адаптивными в тех случаях, когда человек использует их не из страха, а уверенно и разумно, имея представления об ожидаемом результате о результате своего влияния [23].

3) Распределение внимания. Данная стратегия используется в случаях, когда человек не может изменить ситуацию, изменение происходит в отношении к ней. Стратегия включает в себя такие формы, как концентрация внимания и отвлечение.

При отвлечении фокус внимания человек сдвигает на те аспекты ситуации, которые для него наименее эмоциональны или малотравматичны.

Согласно автору, к этой форме распределения внимания люди прибегают в тех случаях, когда сталкиваются с ситуациями с высоким негативным эмоциональным накалом. Отвлечение, когда оно используется автоматически является хроническим, считается дезадаптивной формой, потому как оно блокирует способность приспосабливаться к вызывающим страх стимулам и не позволяет человеку понять, что некоторые из этих стимулов могут не содержать в себе угрозу.

Вторая форма, концентрация внимания, является противоположной отвлечению. При ней человек фокусирует свое внимание на негативных чувствах. При повышенной концентрации внимания появляются руминации, то есть сосредоточение внимания человека только на чувствах, которые связаны с негативными событиями, на причинах, последствиях, которые также оцениваются негативно. Руминации относят к дезадаптивным стратегиям регуляции эмоциональных состояний.

4) Когнитивное изменение. При использовании этой стратегии, когнитивные усилия человек направляет на изменение значимости ситуации при ее переоценке или на изменении своего к ней отношения. Автор относит переоценку к наиболее адаптивной стратегии регуляции эмоций, так как она снижает негативные эмоции и физиологический уровень возбуждения.

5) Модуляция ответа. Данная стратегия предполагает ответ при уже возникшей эмоциональной реакции, воздействие на само переживание и на физиологические и поведенческие системы реагирования. К этой стратегии относят такие формы, как эмоционально-экспрессивное поведение и подавление эмоций – супрессию [23].

Такие психологи, как Дж. Гросс и Р. Томпсон отмечают, что эмоционально-экспрессивное поведение не всегда ведет к снижению интенсивности переживаемых негативных эмоций. Эффективным это поведение может быть тогда, когда применяется в социально приемлемых формах выражения возникших эмоций [37].

Вторая форма, подавление эмоций, часто приводит к возникновению у человека чувства, что его внутренние переживания не соответствуют их внешнему проявлению. Авторы говорят о том, что подавление эмоций может приводить к забыванию деталей события, деталей разговора с другими людьми. Использование этой формы подавления эмоциональных состояний может приводить к избегающему поведению человека, отчужденности, социальной изоляции. В случаях, когда подавление эмоций соответствует социальной ситуации, эта форма может быть адаптивной [23].

Американский психолог, Р. Томпсон, как указывает в своей работе С.С. Савенешева, определяет понятие эмоциональной саморегуляции как «внешние и внутренние процессы, ответственные за мониторинг, оценку и изменение эмоциональных реакций, особенно их интенсивность и временные характеристики, для достижения своих целей»

[26, с. 5]. Он говорит также о том, что регулирование эмоций включает в себя осознание переживаемых эмоций, способность оценивать контекст, а также способность изменять выражение своих эмоций согласно социальным требованиям.

В научной психолого-педагогической литературе выделяют различные классификации механизмов эмоциональной саморегуляции.

Главная задача информационно-энергетического уровня – сохранение энергетического баланса, так как избыток энергии ведет к переутомлению, истощению или импульсивному поведению, а недостаток ее к астеничности, пассивности, депрессивным тенденциям. К этому уровню относят: реакцию «отреагирования» – то есть проявление излишних, ранее сдерживаемых эмоций; катарсис – разрешение внутренних конфликтов в процессе высвобождения эмоций посредством самовыражения или сопереживания.

Третий уровень – мотивационный. Согласно этому уровню, все действия человека связаны с мотивами, какими-либо побуждениями, поэтому процесс эмоциональной саморегуляции связан с регулированием этих мотивов.

Индивидуально-личностный уровень саморегуляции работает в случаях, когда происходят изменения не внешних обстоятельств, а самого человека, его ценностных ориентиров, установок [5].

Существует также классификация эмоциональной саморегуляции другого исследователя, В.К. Гаврилькевича, который выделяет три уровня эмоциональной саморегуляции:

1) Бессознательная эмоциональная саморегуляция на первом уровне.

2) Сознательная волевая эмоциональная саморегуляция на втором уровне. Достижение комфортного эмоционального состояния происходит при помощи направленных на контроль проявлений эмоциональных переживаний волевых усилий. На этом уровне

используются различные методы, такие как дыхательные упражнения, мышечная релаксация, визуализация и техники, связанные с ней, активация приятных воспоминаний, труд, физическая активность и другие.

3) Сознательная смысловая эмоциональная саморегуляция на третьем уровне. Здесь уже происходит решение мотивационно-потребностного конфликта, во время которого человек осмысливает и переосмысливает свои ценности и потребности, вместе с тем создает новые жизненные смыслы, что приводит к устранению причин эмоционального дискомфорта.

Третий этап В.К. Гаврилькевич считает самым высоким этапом становления системы механизмов эмоциональной саморегуляции, которые на данном этапе развития доступны человеку [34].

Такие зарубежные ученые, как Д. Карузо, Д. Гоулман, Дж. Мейер и другие, в ходе исследований ввели в психологическую науку понятие эмоционального интеллекта, как свойство личности, благодаря которому люди способны понимать собственные эмоции и чужие эмоции, а также при помощи когнитивной обработки информации об эмоциональном состоянии управлять ими. Уровень развития данного свойства влияет на успешность осуществления межличностного взаимодействия.

Также ученые говорят о том, что в первую очередь эмоциональный интеллект выполняет функцию адаптации, защиты от стресса. Саморегуляцию ученые относят к структурной составляющей эмоционального интеллекта [6].

Основными функциями эмоционального интеллекта считаются:

Осведомленность об эмоциях, переживаемых людьми, способность произвольно управлять своими эмоциями, способность к эмпатии – к пониманию эмоций, переживаемых другими [34].

Роль эмпатии состоит не только в понимании эмоциональных состояний других людей, но и в помощи при поиске более конструктивного способа взаимодействия. Семья играет важную роль в формировании

эмпатии, помогая ребенку чувствовать эмоциональную заботу и проявлять ее к другим [7].

Этапы, при которых происходит становление эмоциональной саморегуляции, также выделял С.Д. Максименко.

Первый этап – базальная эмоциональная саморегуляция, обеспечиваемая неосознаваемыми механизмами, вне зависимости от желания человека. Ее задача – обеспечение стабильного и спокойного психологического состояния.

Второй этап – волевая саморегуляция. Этот уровень касается сознательного уровня, а главную роль саморегуляции на этом этапе играет волевое усилие.

Третий этап – смысловая, ценностная саморегуляция. Во время этого этапа решается внутренний мотивационный конфликт [7].

В своей статье С.Г. Климанова выделяет следующие методы оценки эмоциональной саморегуляции:

1) Самооценочные. Эти методы направлены на оценку эмоциональной саморегуляции самими респондентами и могут отображать только осознаваемые процессы. Валидность таких методов зависит от того, насколько честно респондент оценивает свою эмоциональную саморегуляцию, а не дает социально-желательные ответы.

2) Другим методом оценки эмоциональной саморегуляции является экспериментальный метод. При его осуществлении происходит манипуляция эмоциональным состоянием респондента для того, чтобы выявить особенности его эмоционального функционирования. Для организации исследования – это более сложные методы, но они позволяют оценить также неосознанные процессы эмоциональной регуляции [15].

Подводя итоги, можно говорить о том, что, обсуждая эмоциональную саморегуляцию, ученые дают различные определения. В целом это способность человека чаще всего осознанно и намеренно изменять свое эмоциональное состояние посредством волевых усилий или

переосмысления своих ценностей и потребностей, вместе с тем с созданием новых жизненных смыслов. Регулирование эмоций включает в себя осознание переживаемых эмоций, способность оценивать контекст и способность изменять выражение своих эмоций в соответствии с социальными требованиями.

Эмоциональная саморегуляция позволяет человеку в соответствии с социально приемлемыми нормами реагировать на события, происходящие в жизни, управлять своим эмоциональным состоянием, а также помогает успешно адаптироваться к окружающей среде.

Осуществлять регуляцию различных состояний человек может двумя путями: при помощи предупреждения их возникновения и с помощью ликвидации уже возникшего состояния. В обоих случаях влияние происходит либо извне, например, при воздействии психолога на клиента, либо через воздействие человека на самого себя при самовнушении, убеждении самого себя, самоприказов. Вторым случаем является пример саморегуляции.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выделили следующие составляющие для диагностики эмоциональной саморегуляции:

- 1) Саморегуляция обучающегося.
- 2) Волевой компонент эмоциональной саморегуляции.
- 3) Возбудимость, уровень которой определяет эмоциональную уравновешенность, сдержанность.
- 4) Невозмутимость, заключающаяся в эмоциональной устойчивости к различным сторонним факторам.
- 5) Самоконтроль, заключающийся в осознанности собственных действий, психических процессов и состояний, а также в умении подчинить свое поведение требованиям норм общества.

Однако, прежде чем исследовать эмоциональную саморегуляцию подростков, необходимо выделить их психологические особенности.

1.2. Психологическая характеристика подросткового возраста

В подростковом возрасте происходит переоценка взглядов и представлений о себе самом, о мире, отношениях и ситуациях жизни. Находясь на пороге взрослой жизни, но еще не имея прочной мировоззренческой позиции, подросток стремится оценить свое место и роль в обществе, осознает себя как личность, свои сильные и слабые стороны, цели, идеалы, стремления.

Эмоциональные переживания, по мнению Л.Ю. Комлика, раскрывают ценностный аспект самосознания школьника, актуализируя разнообразные и часто противоречивые отношения, в том числе к самому себе. Именно в развитии способности к самооценке и рефлексии заключается важное качество личности подростка, обеспечивающее его рост и становление его жизненного пути на основе осознания, переоценки ценностей, нравственных регуляторов и волевых усилий. При этом именно рефлексивные свойства наиболее тесно связаны с жизненными целями и планами ребенка, его установками, ценностными ориентациями [30].

Исследователи относят подростковый возраст к периоду активного становления самооценки, саморегуляции, развития ведущих личностных качеств. Между тем, это и самый противоречивый возраст, характеризующийся большим числом внутренних конфликтов и кризисных явлений [16; 24].

Особенностью психических реакций подростка является его стремление к новым отношениям на основе независимости и самостоятельности. Ему трудно справляться со сложной ситуацией развития, требующей приспособления и принятия, часто сложных, решений. В результате поступки подростка становятся противоречивыми, у него отмечаются признаки тревожности, конфликтности, психологической неустойчивости

Этот период, пишет О.В. Хухлаева, связан с изменением социальной роли и социальных установок, переоценкой ценности, началом освоения новых видов деятельности, расширением контактов и новыми требованиями, предъявляемыми обществом. Повышение требований социума и необходимость жизненного выбора становится центральной проблемой в социальной ситуации развития личности подростков. Благополучное решение данной проблемы связано с успешностью преодоления возрастного кризиса [42].

Подростковый кризис - это один из самых сложных периодов в развитии личности, требующий постоянного приспособления к физическим и физиологическим изменениям, вызывающим «гормональную бурю» в организме и психике. Подросток находится в состоянии хронического стресса, когда восстановление внутреннего равновесия свидетельствует о преодолении конфликта и переходе к следующей стадии личностного развития [17].

Отличием кризиса подросткового возраста является острота эмоциональных переживаний и поведенческих реакций. Неокрепшая психика подростка сталкивается с необходимостью решать новые проблемы физического и социального плана, соответствовать требованиям, которые выдвигает общество к интеллектуальному развитию и практической деятельности школьника. В этой связи, обостряется проявление депривации потребностей, и преодолеть которую подростку сложно из-за отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии.

Психика подростка находится в стадии становления, вследствие чего обладает высокой чувствительностью и уязвимостью. По этой причине даже нейтральные и безвредные воздействия способны нанести серьезный вред психической системе, не имеющей сложившихся защитных механизмов и эффективной технологии фильтрации воздействий.

В то же время, Л.И. Божович отмечает, что подростки начинают лучше идентифицировать свои эмоции, учатся управлять ими, соотносить их с явлениями и процессами в обществе. Выражения эмоций уже не являются такими непосредственными и открытыми, как в дошкольном и младшем школьном возрасте. Подросток пытается приспособливать свои эмоциональные состояния под конкретные цели. То есть эмоции становятся неким критерием важности происходящего события [12].

Преодоление внутреннего конфликта всегда сопровождается ощущением нестабильности, неуверенности. При этом подростки выбирают разные способы способов урегулирования подобных состояний. Анализ литературных источников демонстрирует неоднозначность взглядов на значение для подростков совладающих и защитных способов восстановления психологического равновесия.

Подросток стремится исходить из собственных представлений о жизни и явлениях окружающей действительности. Он начинает лучше идентифицировать свои эмоции, учится управлять ими, соотносить их с явлениями и процессами в обществе, пытается приспособливать свои эмоциональные состояния под конкретные цели. Другими словами, в этот период происходит активное развитие самосознания, стремления к самоутверждению, самовыражению и самоконтролю.

Ведущей характеристикой в самосознании подростка выступает чувство взрослости, отражающее возникновение у школьника новых притязаний, связанных со стремлением вжиться в ту роль, которая им еще не до конца освоена. И как указывает П.И. Арапова, различные аспекты нового статуса находят разнообразное отражение в психике и поведении подростка, демонстрируя неудовлетворенность отношением окружающих и стремление к признанию своего равноправия со взрослыми. При этом под самой характеристикой чувства взрослости обычно понимают отношение подростка к самому себе как к взрослому, его представление или ощущение, не подкрепленное реальными характеристиками [4].

Среди характеристик данного чувства Л.С. Выготский выделяет такое качество, как личностная зрелость, подразумевающая стремление спрятать, защитить определенные сферы своей жизни, свои мысли, чувства, интересы, потребности от вмешательства взрослых [16]. Между тем, эта характеристика предполагает и готовность подростка нести ответственность за свои действия, активность и инициативность, самоконтроль, способность к независимой оценке своих поступков и их последствий. Между тем, нередко у подростков отмечается двойственное проявление личной зрелости: с одной стороны – стремление к взрослым поступкам, самостоятельности и независимости, с другой – неготовность «по-взрослому» брать на себя ответственность.

Еще одним проявлением чувства взрослости, Р.М. Эхаева отмечает индивидуальная линия поведения; формирование собственных взглядов, позиций, убеждений, оценок; способность к их отстаиванию, несмотря на мнение окружающих. При этом в поведении подростков нередко можно отмечать признаки подражания взрослым. Наблюдая за поведением старших в той или иной ситуации, они стремятся скопировать поведение, свидетельствующее, по их мнению, о действиях взрослых. Мальчики имитируют поведение и речь мужчин, проявления силы и твердости; девушки стремятся подчеркнуть свою женственность в походке, речи, манере одеваться и т.д. [41].

В результате такой не вполне осознанной трансформации подростки становятся физически и биологически повзрослевшими людьми с ранимой психикой ребенка, чувствующего себя незащищенным и неуверенным в незнакомом мире.

Психика подростков, как пишет В.И. Слободчиков, отличается нестабильностью и склонностью к преувеличению угроз. В связи с чем, они нередко используют механизмы отрицания проблемы или ухода от нее. Такие стратегии позволяют переживать сложную ситуацию по частям, снижая ее разрушительное влияние на организм. Однако, в силу

возрастных особенностей, подросток часто не может адекватно воспринимать и проблему, и ее причины. А деструктивные способы защиты деформируют психику и могут привести к возникновению определенных нарушений в поведении. Другим проявлением попытки подростков переоценить происходящее с ним и вокруг нее выступает склонность к абстрактным фантазиям, философским измышлениям. Они создают некий идеальный мир, определенную концепцию, с позиций которой могут придумать объяснение любым фактам и событиям [39].

В то же время, как указывает А.А. Реан, в части познания абстрактное мышление помогает подростку дополнить неосознаваемую или недостающую информацию образными представлениями, сформировать целостное понятие. Запоминание учебного материала становится более осознанным, основанным на логических выводах, анализе и обобщениях. Таким образом, происходит переход от непосредственной памяти к логической. Параллельно с этим, отмечаются изменения в восприятии и внимании, которые становятся более направленными, устойчивыми и концентрированными. Формируемые в процессе восприятия умозаключения откладываются в памяти, которая приобретает черты долговременной, логической. Развитие восприятия в подростковом возрасте непосредственно связано с процессом обучения, с выбором форм и методов развития личности педагогами [34].

Пытливый ум подростка стремится к изучению окружающего мира во всем его многообразии. Возникающие при этом противоречия, школьник стремится разрешить путем установления максимального количества смысловых связей между окружающими предметами и явлениями объективной реальности. При этом, Л.М. Семенюком отмечается, что программный материал школьных предметов становится для подростка условием для построения и проверки собственных гипотез. А это является одной из основополагающих характеристик именно логического мышления [37].

Характерной особенностью подросткового возраста, пишет А.В. Нетребина, является способность к экспериментированию, в том числе и в способах осуществления мыслительных операций. Школьник при осуществлении познавательной деятельности пользуется различными видами обучения, как теоретическим, так и практическим, опытным, исследовательским, экспериментальным. Подростки проявляют повышенный уровень интеллектуальной активности, обусловленной как естественной возрастной любознательностью, так и стремлением продемонстрировать свои способности окружающим, заслужить высокую оценку результатов своей деятельности. [42].

В подростковом возрасте появляются определенные новообразования в мышлении школьников: стремление к активным предметным преобразованиям и перегруппировке различных сторон изучаемого объекта, с целью всестороннего, многогранного его изучения. При этом школьники более склонны к осуществлению совместной познавательной деятельности, к обучению во взаимодействии со сверстниками. Такой подход, с одной стороны, позволяет реализовать коммуникативные потребности подростка. С другой стороны – помогает подростку проверить свои умозаключения, сопоставить их с мнениями сверстников, укрепиться в собственной позиции, или принять доводы одноклассников.

Познавательная деятельность, отмечает Л.И. Божович, делает процесс развития личности, в том числе, в плане развития логического мышления, более продуктивным, так как основывается на анализе теорий, сопоставлении и сравнении мнений, синтезе собственной теории, конкретизации, формулировании умозаключений и др. Познавательная деятельность, организованная в активном, творческом, деятельном аспекте, путем эффективного взаимодействия, способствует становлению устойчивой мотивации к обучению [11].

При этом становление мотивации и стиль мышления подростка во многом определяются типом нервной системы и другими психологическими особенностями личности школьника. Данные особенности влияют на скорость мыслительных процессов, склонность к анализу, синтезу или абстрагированию и воображению, практической деятельности или рассудочной, наглядно-образному или словесно-логическому мышлению [25].

Развитие логического мышления формирует и изменения в коммуникативном развитии подростка. Его речь становится осознанной, аргументированной, в ней преобладают монологические конструкции, философские размышления, собственные выводы и умозаключения. Подростки активно участвуют в спорах и дискуссиях. При этом отстаивают свою точку зрения аргументировано, подводя большое число фактов и доказательств своей правоты.

Познавательная деятельность характеризуется активным развитием стремления к исследованию и экспериментированию. Подростки стремятся открыть что-то новое, раскрыть истинную сущность вещей и явлений. При этом они предпочитают эвристические задания, в которых следует решить достаточно запутанные проблемы. Простые репродуктивные задания их не привлекают. Другими словами, познание в данном возрасте непосредственно связано с саморазвитием и осознанием собственной способности справиться со сложной задачей. Между тем, достаточно охотно школьники данного возраста включаются в совместную, творческую, поисковую или соревновательную деятельность, которая дает им возможность проявить не только интеллектуальные способности, но и личностные качества (лидерство, решительность, авторитетность мнения, способность к принятию решений и т.д.)

Подростковому возрасту, указывает Д.И. Фельдштен, свойственен максимализм в реакциях на события и явления окружающего мира. Одной из важных особенностей эмоциональной сферы подростков является

одновременное существование противоположно направленных эмоций и чувств. Они могут искренне любить и, в то же время, ненавидеть кого-то, радоваться успехам близкого человека и огорчаться, что это не собственный успех, стремиться привлечь внимание и бояться критики [33]. Отсюда еще одно характерное свойство: переменчивость настроения без видимых причин, глубокие огорчения и разочарования после наивысшего восторга.

Психологическая нестабильность и неспособность справиться со взрослыми проблемами приводит к формированию еще одной отличительной характеристики подростков - «подросткового комплекса», сочетающей в себе беспричинные перепады настроения, легкую возбудимость, резкую смену настроений и переживаний. При этом школьники нередко скрывают под маской безразличия, независимости и самоуверенности сильную тревогу, огорчение, неуверенность и отчаяние. Нередко можно наблюдать импульсивность в поведении подростков, характеризуемую как «подростковый максимализм». В таком состоянии школьники могут доходить до крайней степени агрессии (в том числе - аутоагрессии), проявлять признаки девиантности, асоциальности, эмоциональной нестабильности и эффективности реакций.

Нередко эмоциональная нестабильность, депрессивные расстройства и приступы гнева, плача, или наоборот, изоляции, вызваны физиологическими причинами и периодом становления сексуальности подростка. Школьники стыдятся своих фантазий, имеющих эротическую окраску, не понимают возникающих реакций, раскрывая эти особенности описывает Л. Валлон [14]. При этом не могут обсудить проблему со взрослыми. При этом преодоление данного внутреннего конфликта во многом зависит от стиля взаимоотношений с родителями. Если ребенок находится в доброжелательной, эмоционально открытой атмосфере любви и заботы, внимания и поддержки, становление его самосознания проходит более гладко и естественно. В противном случае возникает отчужденность,

замкнутость и негативизм.

Эмоциональная автономия описывается исследователями как одно из центральных образований подросткового возраста, свидетельствующее об избавлении от эмоциональной зависимости от родителей, присущей детству. Параллельно с осознанием собственной независимости у подростков формируется новый стиль общения со сверстниками, характеризующийся большей самостоятельностью, чуткостью, способностью к сочувствию и сопереживанию, бескорыстному самопожертвованию и т. д.

Отмечая роль родительского стиля воспитания в становлении психики подростков, Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. [50] выделяют два вида нарушений, ведущих к формированию негативных проявлений в поведении детей:

1. «Неразвитость родительских чувств», характеризующаяся поверхностным отношением к потребностям и проблемам подростка. Такие родители нередко указывают на то, что ребенок мешает им, отрывает от важных дел, докучает своими несущественными вопросами и желаниями. Они могут срывать на детях свой гнев, проблемы в личной или профессиональной жизни, собственную нереализованность и несостоятельность.

2. «Сдвиг в установках, связанный с полом ребенка», проявляющийся в неприятии ребенка определенного пола. Подобные нарушения могут быть вызваны негативным отношением к представителям данного пола вообще, или стремлением иметь ребенка другого пола. Подобный стереотип в поведении родителей и стиле воспитания может привести к нарушению гендерной идентификации подростка, возникновению комплекса, связанного с собственными полоролевыми характеристиками.

В подростковом возрасте семья продолжает сохранять свое значение в качестве источника поддержки и заботы. Определяющая роль семьи в

воспитании ребенка обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс личностных характеристик растущего человека.

Многочисленные педагогические исследования доказывают, что успешность формирования общей культуры личности подростка обуславливается, прежде всего, стилем и направлением родительского воспитания. Чем полнее и глубже взаимодействие родителей с ребенком, тем выше и положительнее результаты физического, нравственного, культурного, эстетического, трудового воспитания, тем активнее и позитивнее происходит процесс становления самосознания подростка [48].

Культурное развитие общества, как указывает Е.О. Бережной, во многом определяет модели родительского взаимодействия с детьми, практики социализации, устанавливает цели и ценности воспитания, выражаемые в системе требований, запретов, поощрений и наказаний. Однако именно индивидуальный стиль родительского воспитания обеспечивает условия интериоризации ценностей и усвоения их подрастающим поколением. Потому от стиля родительского воспитания во многом зависит, станет ли подросток продолжателем семейных и общественных традиций, приобщится ли к культуре, эстетике, будет ли образцом нравственности и носителем гуманистических идеалов.

Родительство выполняет функцию трансляции культурных ценностей от одного поколения к другому, выступая механизмом сохранения опыта социальной группы, общества в целом. Родители задают образцы поведения, оценивают, контролируют и подкрепляют желаемые модели поведения, дают объяснения и интерпретации поступкам и нормам, обеспечивая условия усвоения детьми тех компетенций и способностей, которые приняты в данном обществе и обеспечивают успешную социализацию подростка [30].

Вместе с тем, родительство порождает новые ценности, идеи и традиции воспитания, приводящие к изменению вектора развития личности.

Эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от оценки его деятельности и поведения взрослыми. При этом сама оценка имеет для него различный смысл, позволяя выполнить свой долг, занять достойное место в группе или социуме, или же - заслужить уважение учителей и родителей. В подростковом возрасте важное значение имеет не только оценка деятельности и умственных возможностей школьника со стороны окружающих, но также и самооценка. Более того, самооценка играет в этот период доминирующую роль.

Следует отметить, что решающую роль в становлении самосознания подростка играет совпадение оценки и самооценки. Тогда как противоречия между этими двумя показателями могут привести к серьезным нарушениям в самооценке, к формированию эмоциональных и психических нарушений. При этом переход к юношескому возрасту снижает эмоциональную напряженность в самооценке, которая теперь развивается на спокойном эмоциональном фоне (Л.Я Коломенский) [29].

В структуре межличностного общения подростков исследователи выделяют три основных составляющих и взаимосвязанных компонента:

- практический, поведенческий, аффективный, гностический,
- поведенческий аффективный, когнитивный,
- регулятивный, аффективный, информационный.

Каждый из этих компонентов имеет глубокое психологическое содержание. Поведенческий компонент включает в себя результаты и поступки, мимику и жестикуляцию, пантомимику и речь, т.е. все, что люди могут наблюдать друг у друга. Аффективный включает все то, что связано с состоянием личности, а гностический характеризуется активностью личности, принимающей и перерабатывающей информацию.

При этом нарушения межличностных отношений могут проявляться как в школьной жизни, в процессе обучения, поведении на уроках, взаимодействии со сверстниками, так и в отношениях с учителями, в

неуправляемости, протестности поведения, конфликтах с родителями и другими взрослыми.

Исследования А.И. Донцова показывают, что потребность подростков в интимно-личностном общении чаще всего удовлетворяются, потребность же в социально-ориентированном общении остается неудовлетворенной, что обуславливает преобладание стихийно-группового общения, хотя потребность в данной форме выражена в минимальном количестве [24].

Все приведенные факторы говорят в пользу того, что межличностные отношения подростков в большом количестве случаев нуждаются в профессиональной коррекции, координации и формировании при помощи специальных психолого-педагогических методик.

Противоречивость и неоднозначность в подходах к воспитанию личности наталкивает на необходимость тщательного отбора педагогических, социальных и психологических инструментов, создание новых нормативов и законодательной базы, в основе которых лежат нормы нравственности и морали, этики и культуры межличностного общения.

Многими современными исследователями становление индивидуальности подростков описывается как некая совокупность смысловых отношений и ценностных установок. Развиваясь по мере адаптации и социализации, данные ориентиры обеспечивают становление иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации противоборства мотивов. Данные отношения реализуются посредством осуществления деятельности и коммуникации, проявляясь в других людях, в самом индивиде, служат основой образа жизни, являющегося ценностью для данного человека. Наличие ценностных ориентаций придает жизни осознанность, позволяя личности воспринимать ее системно, во взаимосвязи всех эпизодов и событий, создавая, таким образом, целостное «жизненное пространство личности», которое и является основой жизнотворчества [3; 25].

Между тем, нарушение школьной дисциплины не всегда выступает проявлением низкой морали или отсутствия у подростков ценностей высокого уровня. Подобное поведение может являться следствием нарушенного процесса социализации, адаптации, формирования самосознания личности. Так, при несовпадении стремления к самостоятельности и независимости с реальной неспособностью решить свои проблемы, подросток прибегает к различного рода компенсационным механизмам. Что, в свою очередь, может вести к негативным увлечениям, развитию зависимостей, аддикции [22].

В широком смысле, любое увлечение подростка, выраженное в крайних проявлениях, может быть рассмотрено как форма психической зависимости. Таким образом, отмечает Н.И. Гуткина, для констатации аддикции может быть достаточно значительной привязанности к определенным эмоциональным состояниям, чувствам и ощущениям, которые подростки получают в процессе «общения» с предметом своего увлечения. Однако, большинство исследователей склоняются к мнению, что о наличии зависимости можно говорить в тех случаях, когда стремление к уходу от реальности, существенное изменение психического состояния, становятся явными, начинают преобладать в сознании, становясь основополагающей идеей жизни и деятельности школьника [21].

Между тем, все чаще в научных исследованиях отклоняющегося поведения подростков можно встретить данные о влиянии стиля воспитания, в том числе, семейного, на возникновение психических расстройств и поведенческих девиаций. Стремясь избавиться от тотального контроля взрослых, подростки нередко прибегают к демонстративным или явным деструктивным поступкам. Сюда можно отнести и побег из дома, отказ учиться, прогулы, нарушение дисциплины, поступление в не престижное учебное заведение «назло родителям» и т.д.

Стремление к поведенческой автономии у подростков, как указывает М.А. Антропова, проявляется в отстаивании собственного права на

решение целого круга вопросов: проведения досуга, выбора друзей, занятий, способов самоутверждения как личности. Крайней формой стремления подростков к эмансипации могут быть побеги из дома и бродяжничество, как проявление потребности в свободе и независимости [3].

Для становления самостоятельности, самоутверждения и самосознания подростков Р.М. Эхаева отмечает, что им часто необходимо личное пространство (собственная комната, часть квартиры, в которую доступ «посторонним» воспрещен). При этом вторжение взрослых на территорию подростка воспринимается как нарушение личных прав и реакция бывает достаточно агрессивной [72].

Физиологические аспекты развития подростков нередко обуславливают возникновение нарушений, связанных с гипертрофированным проявлением либидо. Сюда можно отнести как разного рода сексуальные отклонения, гомосексуализм, извращения и т.д., так и преувеличенное стремление к познанию себя (нарциссические проявления).

Суицидальное поведение подростков, пишет И.В. Щербак, также относится к сфере проявления психопатий и расстройств личности на фоне акцентуаций характера, свойственных подростковому возрасту. Суицидные действия у подростков часто носят демонстративный характер, содержат черты «суицидального шантажа». Что говорит о стремлении подростков привлечь внимание к своим потребностям и проблемам [74].

Нередко проявления подростковой нестабильности и неуверенности ведет к возвращению к детским поведенческим схемам:

- инфантилизма, отказа от игр и общения;
- оппозиции – протестных реакций, демонстративной агрессии;
- имитации – подражания какому-то объекту или образу, кумиру;
- компенсации трудностей и неудач в одной сфере достижениями в другой;

- гиперкомпенсации – настойчивого стремления добиться высоких результатов в той сфере, где имеются существенные неудачи.

В отношении аддикций, исследователи отмечают, что сущность зависимого поведения подростков всегда состоит в склонности к уходу от реальности, в установлении устойчивой связи между приятным состоянием и действием, которое приводит к его достижению. При этом выделяют несколько стадий формирования зависимого поведения:

- 1) возникновение предпосылок к развитию зависимого поведения;
- 2) появление аддиктивной установки, состоящей в совокупности эмоциональных, поведенческих и когнитивных характеристик, вызывающих определенное отношение к жизни;
- 3) превращение объекта зависимости в жизненную цель человека, а взаимодействие с объектом – в образ жизни.
- 4) постепенный уход от реальности и замещение ее новой, виртуальной, воображаемой или созданной под воздействием психотропных веществ [50].

Среди основных показателей зависимого поведения выделяют (Э.Кречмер):

- стремление к получению удовольствия и расслаблению,
- цикличность,
- скачкообразное нарастание,
- формирование острой необходимости в объекте зависимости,
- увеличение аддиктивной активности с концентрацией на самом зависимом поведении, утратой социальных связей и изменением внутреннего мира личности [34].

Ученые отмечают, что в основе формирования зависимого поведения лежит чередование позитивных эмоций и эмоционального напряжения, попытка связать взаимодействие с объектом зависимости со способом преодоления трудностей и ухода от проблем.

В зависимости от объекта зависимости, выделяются:

- фармакологические или химические зависимости (наркомания, токсикомания, алкоголизм, табакокурение и др.),
- субстанциональные – зависимости от компьютера, игр, определенного человека или группы людей,
- пищевые зависимости [34].

На сегодняшний день часто говорят о таких аддикциях, как «телемания», клептомания, чрезмерная забота о собственном здоровье, чистоте, игромания, частые разговоры по телефону, сетеголизм, шопоголизм и др. Уход от реальности всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями.

Таким образом, на основе анализа научной литературы, можно выделить круг проблем подросткового возраста, которые обуславливают определенные трудности как для педагогов и родителей, так и для самого подростка. Сюда относится конфликт между самостоятельностью, индивидуализмом и стремлением к общению и взаимодействию в коллективе; активный поиск собственного «Я»; разнообразие и поверхностность интересов, неопределенность потребностей и приоритетов; стремление к признанию собственной индивидуальности и подтверждению своей значимости в обществе; чувство взрослости наряду с несформированным чувством ответственности.

Объединив социальные, внешние и внутренние психологические процессы, можем наблюдать за развитием личности в подростковом возрасте. Специфика личностных качеств будет выражена новообразованием подростков, личностной саморегуляцией поведения, потребностью в самоуважении, признании и самоутверждении. Механизмы саморегуляции поведения подростков взаимосвязанный со сферой самосознания, которые представлены различными факторами: намерениями, рефлексией, домогательствам, самооценкой, подчеркивает специалист в этой области М.И. Боришевский.

1.3. Особенности саморегуляции подростков

В аспекте мотивации к деятельности подростков выделяют две основных разновидности: мотивацию достижения успеха и страх неудачи. При этом, в зависимости от направленности мотивов, школьники ведут себя в трудных ситуациях совершенно по-разному. Под влиянием мотивации успеха подростки проявляют повышенную активность, инициативность и целеустремленность. Неудачи и трудности только стимулируют деятельность по достижению цели. Тогда как страх неудачи «парализует» действия, заставляет искать способы избежать деятельности. Такие подростки чрезмерно впечатлительны, остро переживают неуспех и боятся его повторения. Они держатся в тени, не проявляют активности и инициативы, не амбициозны и пассивны.

Трансформации в мотивационной сфере подростков непосредственно связаны с переживанием возрастного кризиса. При этом на развитие того или иного типа мотивации оказывает существенное влияние весь процесс воспитания и развития, факторы становления личности.

В качестве основных мотивов деятельности выступают идеалы, интересы, ценности, убеждения, социальные установки, однако, в основе всех этих образований лежат многообразные потребности личности.

Стремясь к совершенству, к личному успеху и превосходству, подростки планируют свои действия и во многом определяют свою судьбу. При этом сам школьник ответственен за то, кем и каким он станет и к каким последствиям приведут его поступки. Таким образом, мотивация мыслится как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив. На уровень мотивации влияют различные факторы – как личностные (внутренние), так и социальные (внешние). В связи с этим, личностные достижения, изменение образа жизни, а также – социально-политические и экономические

процессы в обществе способны изменить направление и уровень мотивации, а, следовательно, и направление деятельности подростка. В этом отношении важно подчеркивать значимость образования и познания в саморазвитии и самосовершенствовании личности [19].

Д.И. Фельдштейн подчеркивал также «роль общественно полезной, социально признаваемой и одобряемой, но неоплачиваемой деятельности подростков» [43, с. 44].

Мотивы учения связаны у подростков также с перспективами будущей профессии. Выбор профессии способствует изменению отношения к учебной деятельности, создавая благоприятные условия для направленного развития профессионально значимых качеств и способностей. На основе профессиональной направленности школьники демонстрируют повышенный интерес к изучению предметов, которые важны в выбранной ими профессии. Они проявляют высокую активность в направлении повышения успеваемости по этим предметам.

Следует отметить, что при выборе профессии школьники также руководствуются различными критериями, ориентирами и мотивами: мнение окружающих, родителей, товарищей, востребованности и престижность специальности, личный интерес, социальная значимость, материальная выгода и т.д. При этом специфика и степень выраженности тех или иных мотивов существенно зависят от возраста школьника.

В ходе повышения собственной компетентности в той или иной сфере подростки проявляют высокую активность в самообразовательной деятельности (работе со справочниками, словарями, конспектированию, отбору информационных источников и т.д.).

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится коллективное взаимодействие. Общение со сверстниками во многом определяет как специфику интересов и потребностей, так и вид и уровень мотивации деятельности, а также – оказывает значительное влияние на самооценку и самоопределение

подростков» [41, с. 212].

Так, если в средних классах у школьников преобладает стремление завоевать определенное положение в классе, добиться признания сверстников, то в старшем школьном возрасте этот мотив сохраняется, трансформируясь в потребность принадлежности к определенной группе, закреплении собственного статуса и авторитета, установления гармоничных межличностных отношений [43].

И.В. Дубровина отмечала, что наибольшую значимость в старшем подростковом возрасте приобретает мотив самоутверждения, связанный с потребностью в самоуважении. Данный мотив часто реализуется старшеклассниками посредством достижения высоких результатов учебной деятельности [25].

На сегодняшний день исследователи отмечают повышение роли интернет-общения в жизни подростков. При этом использование сети также обусловлено разного рода мотивами:

- мотивами поиска информации, необходимой для учебы и саморазвития;
- стремлением к удовлетворению потребностей в игре;
- потребностью в общении, которое снимает барьеры и ограничения.

Привлекательность интернета для подростков обусловлена целым рядом факторов:

Общение в социальных сетях, просмотр видеороликов и фильмов, онлайн-игры привлекают на сегодняшний день все больше приверженцев. Это происходит благодаря некоторым психологическим особенностям, которые могут показаться человеку привлекательными, дающими возможность избавиться от сложностей и проблем в общении. При этом интернет-общение создает иллюзию наличия коммуникации. Человек чувствует себя принадлежащим к определенной группе, «коллективу», поэтому не может осознать недостатков [7].

А.Л. Бубнов описывает, что интернет обеспечивает анонимность, что снимает некоторые барьеры во взаимодействии, обусловленные полом, возрастом, внешностью, социальным статусом, финансовым положением и др. Возникает возможность создавать о себе такое впечатление, которое хочется, предстать в привлекательном виде, создать «маску», роль, от имени которой впоследствии и ведется общение. Многие люди склонны к придумыванию себе другой жизни и образа в целом. Реализация такого образа в виртуальном мире способствует снятию внутреннего дискомфорта от невозможности воплощения желаемого в реальности. В то же время, это не снимает проблем реальной жизни, а лишь обеспечивает уход от этих проблем, который дает временный эффект и выключает человека из процесса социального взаимодействия и личностного роста. [13].

Добровольность общения в социальной сети дает возможность просто отключиться, удалить контакт, прервать общение в случае возникновения дискомфорта. В то время, как в реальности придется отвечать за все свои поступки и действия, находить способ правильного поведения, налаживания или прекращения неприятных контактов. Другими словами, интернет-общение снимает необходимость брать на себя ответственность и принимать взвешенные решения, что, опять же, снижает уровень формирования определенных личностных качеств.

Таким образом, можно сделать вывод, что подростковый возраст характеризуется существенными преобразованиями в личностной, познавательной, мотивационной и поведенческой сферах. Для мотивационной сферы подростков характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных мотивов и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе. При этом вид и степень выраженности мотивации оказывает существенное влияние на характер деятельности подростков. Сами же мотивы во многом определяются условиями воспитания и развития ребенка, атмосферой в семье, стилем

взаимодействия с родителями и значимыми взрослыми, степенью и числом связей и отношений со сверстниками и т.д.

На сегодняшний день механизмы саморегуляции привлекают внимание все большего числа ученых в контексте субъектного подхода к изучению психики. В данном направлении первоочередную задачу составляет исследование индивидуальных особенностей личности, проявлений его самоорганизации, выбора и реализации жизненной позиции [5, 9, 10, 44].

Фундаментальные исследования данной проблематики были проведены В.М. Бехтеревым и его последователями (Б.Г. Ананьевым, М.Я. Басовым, А.Ф. Лазурским, В.Н. Мясищевым и др.). Так, Б.Р. Мандель рассматривает саморегуляцию поведения в двух смыслах: узком и широком. И, если в широком смысле данный феномен связывается с общими ценностными установками личности и направлением ее активности, то саморегуляция в узком смысле слова определяется структурой и способами организации деятельности [44]. Активная деятельность субъекта как важнейшая предпосылка развития способностей и личностных качеств рассматривается в работах В.Н. Дружининой [28].

Б.Г. Ананьев анализирует мозг человека как саморегулируемую биологическую систему, выдвигая идею многоуровневой иерархической системы. Подобные взгляды во много перекликаются с концепцией физиологии активности Н.А. Бернштейна, построенной на принципе рефлекторного кольца, сенсорные «входы» (рецепторы) которого запускают механизм регуляции, направляя импульс к моторным «выходам» (эффектору) и далее - к рабочей точке, или объекту. При этом в основе такой замкнутой системы лежит деятельность центральных блоков: системы перешифровок, действий, система выдачи задания и система сличения [2].

П.К. Анохин, расширяя данные представления разработал концепцию биологической функциональной регуляции, согласно которой

человек, оказавшийся в определенной ситуации, подвергается «обстановочной афферентации» - системы стимулов, часть которых провоцируют ориентировочную реакцию, выступая пусковым механизмом поведенческой активности. Ученый обосновывает значимость совокупности восприятий, ощущений, реакций, которые, интерпретируясь на основе прошлого опыта, порождают поведенческий стереотип. Между тем, для реализации действия недостаточно одного только образа, он должен быть подкреплён сильным мотивационным стимулом [27].

Основу механизма саморегуляции Ж. Нюттен связывал с запуском системы корректировочных действий при восприятии сигнала как диссонирующего с ожидаемым результатом. При отсутствии соответствия деятельности поставленной цели возникает комплекс отрицательных эмоций, побуждающий индивида к повторению или корректировке действия до тех пор, пока не будет достигнуто совпадение с целью. При этом исследователь описывал саморегуляцию как совокупность взаимосвязанных динамических, энергетических и смысловых аспектов. Психическая саморегуляция отражает специфику основных психических средств отражения и моделирования действительности, в частности – процессов рефлексии [35].

Проблема управления собственным поведением впервые была рассмотрена еще в работах Аристотеля, а более подробно сформулирована в работах И.М. Сеченова и И.Ч. Шеррингтона. На современном этапе данные концепции доработаны и расширены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Бернштейна, О.А. Конопкина, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна и других ученых

Так, О.А. Конопкин использует для построения функциональной модели саморегуляции системно-функциональный подход, понимая под «осознанной саморегуляцией системно-организованный процесс внутренней психической активности по запуску, выстраиванию,

поддержанию и управлению элементами произвольной активности, направленной на достижение важных целей» [33, с. 5].

При этом в структуре саморегуляции ученые выделяют:

1. Постановку цели деятельности, осознаваемой и принимаемой субъектом.
2. Создание системы значимых условий, создание которых видится важным для успешной деятельности.
3. Программу исполнительских действий - интегральное информативное образование, определяющее характеристики, направленность, последовательность и способы действий.
4. Систему критериев достижения целей, выполняющую функцию контроля и оценки формы и содержания цели – в соответствии с субъективным восприятием принятой цели.
5. Систему контроля результатов, предполагающую оценку текущих и конечных результатов относительно системы принятых критериев успеха.
6. Решение о необходимости коррекции системы саморегуляции, вносящее коррективы в совокупность исполнительных действий [33].

Согласно точке зрения А.А.Конопкина, В. И. Моросановой и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет собой процессы инициации и выдвижение субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, реализуемая за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. Предметом психологии саморегуляции являются интеграционные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность ее индивидуальности и личности [33].

В модели Р. Лазарус выделяются три типа психической активности личности: текущая, ситуационная и долгосрочная. Текущая активность

связана с процессами непосредственного реагирования на события; ситуативная – с поиском выхода из сложной ситуации; долгосрочная – с выработкой единой поведенческой стратегии. При этом источники психической активности качественно различаются между собой и не могут быть сведены к общему результату или описанию [35].

Характеристика типов психической активности связана со степенью несоответствия между объективной реальностью и ее субъективным отражением. Человек стремится оценить и понять происходящие изменения, то есть преодолеть указанное несоответствие, что и направляет его дальнейшую активность.

Таким образом, каждому типу психической активности соответствует определенный временной масштаб процессов ее протекания, который увеличивается по мере возрастания уровня регуляции. Поэтому когда какой-либо из уровней регуляции становится ведущим в оперативной системе, он неизбежно должен накладывать ограничения на время ее существования, т. к. в противном случае произойдет переход к временному масштабу психической активности другого типа и будет возникать несоответствие между типами психической активности и временными масштабами их протекания. Следовательно, длительность циклов регуляции для каждого из уровней должна находиться в определенном диапазоне, а последовательность проблемностей не может быть бесконечной.

А.К. Осницкий предложил концептуальную модель регуляторного опыта человека. Этот опыт представляет собой структурированную систему знаний, умений и переживаний, влияющих на успешность регуляции деятельности и поведения. Основными компонентами опыта, входящими в систему саморегуляции, являются, в соответствии с моделью А. К. Осницкого: – опыт рефлексии и ценностно-мотивационный опыт, – опыт привычной активизации, – операциональный опыт, – опыт сотрудничества. В сознании составляющие саморегуляции представлены в

виде целей, освоенных умений и образов управляющих воздействий, привычных оценок переживания успеха и ошибочности действий [49].

А.К. Осницкий указывает, что формы репрезентации саморегуляции в сознании не ограничиваются вербальными формулировками, а также включают и результаты чувственных оценок. Данные этих двух видов восприятия, циркулируя в системе саморегуляции, обогащают друг друга. Механизмом, способствующим синтезу в сознании непосредственно-чувственных оценок и логических интерпретаций, выступает рефлексия, а сам процесс – переживание как психический феномен – в этом контексте рассматривается как проживание, чувствование, преодоление, претерпевание ситуации, пересмотр ее и др. Переживание связано с осознанием составляющих саморегуляции, попытками оценки возможностей и результатов использования способов и приемов саморегуляции [49].

Г.Ш. Габдреева в иерархической системе регуляции жизнедеятельности выделяет два блока:

1. Внешний блок регуляции – открытая часть функциональной системы, обеспечивающая выбор оптимальных межличностных отношений, поведения, деятельности и психического состояния личности.

2. Внутренний блок определяет процессы, направленные на сохранение гомеостаза в относительно закрытой части системы, отвечающей за приспособительную деятельность организма [18].

Как отмечает Г.Ш. Габдреева, понятия «психические состояния» и «функциональные состояния» не тождественны, хотя и тесно взаимосвязаны. Под психическим состоянием человека она понимает целостную характеристику его психической деятельности за определенный период времени, которая отражает сложную структуру взаимосвязей с выше- и нижерасположенными уровнями системы психической регуляции, образованную процессами самоуправления и саморегуляции. Психическое состояние включает в себя и субъективный опыт личности, и способы его

выражения и базируется на функциональном состоянии мозга. При этом если психическое состояние есть целостная интегральная характеристика деятельности всех элементов, участвующих в данном психическом акте, то функциональное состояние характеризует процессы регуляции в физиологических системах, обеспечивающих психическую деятельность. Каждый из уровней в целостной системе регуляции жизнедеятельности связан со всеми остальными, зависит от них и системы в целом. Чем выше уровень, тем более интегрированы его свойства, тем больший «вес» он имеет в целостной системе [18].

К.А. Абульханова-Славская использует понятие «личностная регуляция» и «личностная саморегуляция» как аналогичные и саморегуляция понимается как способность к организации деятельности, управления собственным поведением, то есть как целенаправленное, произвольное регулирование сенсомоторики [1].

Разграничить регуляцию и саморегуляцию можно следующим образом. Если источник руководящего воздействия находится вне самого процесса, то следует говорить о регуляции. Когда же система регулирует сама себя, то мы имеем дело с саморегуляцией. В психологической науке и практике понятие саморегуляции используется достаточно широко. Хотя через априорную сложность существует целый ряд трактовок ее семантики, в наиболее общем виде саморегуляция определяется как психический процесс, с помощью которого человек управляет своими мыслями, чувствами и поведением.

Г.С. Никифоров под психической саморегуляцией понимает сознательные действия человека на определенные психические явления, деятельность, поведение с целью сохранения или изменения характера их протекания [43].

В работах, посвященных саморегуляции, используются и другие интерпретации этого понятия. Так, Г. Мэтью и соавторы понимают саморегуляцию как «... универсальное обобщающее понятие для набора

процессов и поведения, которые поддерживают достижение личностных целей в меняющихся условиях внешней среды».

Между тем, А.О. Прохоров отмечает, что природа возникновения психических состояний и характер влияния на смысловую регуляцию на сегодняшний день до конца не изучены [32].

А.Н. Леонтьев дифференцировал компоненты саморегуляции с позиций личностного смысла и чувственного восприятия. При этом особенности формирования механизмов саморегуляции являются одними из самых актуальных проблем психологии. В процессе становления психики, в структуре личности формируются основные механизмы поведения, происходит расширение мотивационной и эмоциональной сферы, развивается самосознание, складываются стереотипы взаимоотношений [38].

При этом В.Н. Мясищев выделяет эндогенные и психогенные состояния, описываемые им с позиций качественной динамики функционирования различных личностно значимых факторов [51].

Н.Д. Левитов оценивает различные психические состояния личности с позиции их качественных проявлений и временной локализации нейропсихологических процессов [38].

Тогда как Э. Кречмер отмечает, что возникновение тех или иных психических состояний зависит от физиологии, поскольку конституционные особенности создают предпосылки к выбору ракурса оценки индивидом окружающей его реальности – на основе возникающих психических ассоциаций и состояний [34].

Психологические основы саморегуляции, исходя из возрастных особенностей развития личности, были рассмотрены Л.С. Выготским, который «связал регуляцию с овладением собственным поведением, которая осваивается через систему искусственных знаков. При этом волевая коррекция, основанная на рефлексии и осуществляемая различными психическими функциями в единой функциональной системе,

является, согласно теории Выготского, высшей стадией развития сферы саморегуляции» [17, с.20].

Исследователи связывают систему саморегуляции личности с такими образованиями, как:

- ценностные ориентации,
- образ «Я»,
- нравственный идеал,
- уровень потребностей и притязаний,
- положительная самооценка,
- активное самосознание.

Личностная регуляция поведения обеспечивает в индивиде определенные черты, проявляющиеся в разных ситуациях и разных формах активности. Они подразумевают соотнесение поведения личности с требованиями ситуации, учитывают ожидания других, способствуют соотнесению актуализации психологических резервов личности с особенностями межличностного взаимодействия [17].

Моральные общественные мотивы формирования осознанного поведения личности являются наиболее сильными из всех побуждений. Условия современной жизни часто требуют от человека незамедлительной реакции. При этом от уровня саморегуляции зависит успешность и правильность принятого решения и мобильность воплощения в жизнь принятого плана действий.

В.Е. Ключко, Л.Г. Дикая и другие исследователи отмечают, что, психическая саморегуляция функциональных состояний представляет собой специфический вид деятельности субъекта. В ней выделяют основные компоненты, выполняющие различные функции в осознанном произвольном управлении:

- цели деятельности,
- совокупность значимых условий,
- программа действий,

- критерии результативности,
- система оценивания,
- направления коррекции поведения или результатов [28].

Саморегуляция, как отмечает большинство исследователей, является интегративным процессом и проявляется на психическом и личностном уровнях [30]. При этом механизмы саморегуляции охватывают эмоциональные, когнитивные, смысловые, мотивационные, поведенческие и рефлексивные процессы.

Интерес к проблеме саморегуляции вызван как теоретической, так и практической значимостью, ведь успешные в саморегуляции люди имеют ряд преимуществ. Во-первых, эффективная саморегуляция является основой здорового психологического функционирования. Люди, которые успешны в саморегуляции, имеют пользу от чувства психологической устойчивости и личностного контроля, что позволяет им управлять восприятием себя и того как они воспринимаются другими. Поведение таких людей, как правило, отражает четкие цели и принятые нормы поведения, отклонение от желаемых состояний регулируется. Эффективное саморегулирование, с помощью которого люди контролируют свои мысли, чувства и поведение, имеет важное значение для адаптивного функционирования.

Люди, которые регулярно терпят неудачу в саморегуляции, не пользуются психологическими преимуществами, вытекающими из чувства психологической устойчивости и контроля, испытывают противостояния умеренным и тяжелым формам психопатологии. Во-вторых, саморегуляция – ключ к успеху в человеческой жизни. Низкая успеваемость в учебе (школе, университете) и профессиональной деятельности является результатом ослабленного самоконтроля. Откладывание на потом того, что можно сделать сейчас, обычно расценивается и как причина неудовлетворительной работы, и как

отражение плохой саморегуляции, и таким образом, это один из показателей низкой успеваемости.

Плохая саморегуляция может приводить и другими способами к низкой успеваемости, такими как: снижать готовность смело встречать неудачи, уменьшать возможность выбора эффективных параметров деятельности, снижать способность ставить и достигать целей, уменьшать возможность поддерживать усилия в течение длительного времени.

Так, наиболее впечатляющее и неопровержимое доказательство долгосрочного предпочтения саморегуляции вытекает из исследований Уолтера Мишеля (пионера исследований саморегуляции, начатых в 1960-х годах) и его коллег. С помощью маршмеллоу-теста он показал, что саморегуляция нужна, чтобы отклонить импульс к стремлению немедленного удовлетворения, чтобы получить большее, но отсроченное вознаграждение.

Оценить преимущества хорошей саморегуляции можно другим способом, который заключается в том, чтобы сравнить жизнь людей с хорошим и плохим самоконтролем. Хотя такие сравнения являются корреляционными, и в результате возможно прийти к выводу, что самоконтроль – это результат, а не причина таких различий, но все же большинство исследователей предполагают, что черты личности предшествуют поведению и поэтому вероятнее являются причиной, чем следствием.

Теоретический аспект значения исследований саморегуляции заключается в том, что она – важный ключ для понимания, что такое «самость» («self») человека и того, как она функционирует. Р. Баумстейстер и соавторы выражают интересное предположение, что «появление саморегуляции – это один из центральных шагов в эволюции человека». Саморегуляция, по их мнению, является одной из характеристик, которая главным образом отличает человеческую психику от других форм жизни на планете Земля.

Семантический анализ термина «саморегуляция» позволяет выделить в нем две части: «регуляция» (от латинского *regulare* – приводить в порядок, налаживать) и «само-», которая указывает, что источник регуляции находится в самой системе. Создатель кибернетики Н. Винер и его коллеги считали обратную связь существенным механизмом гомеостаза – саморегулирование, которое позволяет живым организмам поддерживать себя в состоянии динамического равновесия.

Формирование саморегуляции является важнейшим центральным результатом возрастного психического развития человека, определяющим его жизнедеятельность в целом. Но особое значение проблема становления осознанной саморегуляции начинает приобретать в подростковом возрасте. Это связано с тем, что подростки должны обладать качествами активности и самостоятельности, способности выдвигать свои цели, использовать свои психические возможности для решения своих жизненных задач [25].

Выводы по первой главе

Главной проблемой нашего исследования является недостаточный уровень саморегуляции поведения подростков, который, в свою очередь, обусловлен кризисом подросткового возраста, а негативные изменения проявляются в манерах поведения. Механизмы саморегуляции поведения подростков взаимосвязанный со сферой самосознания, которые представлены различными факторами: намерениями, рефлексией, домогательствам, самооценкой, подчеркивает специалист в этой области М. Боришевский. Так, для В.В. Столина функцию саморегуляции выполняет самосознание, которое несет характер обратной связи и проявляется на всех трех уровнях личности: на органическом, на индивидуальном и на личностном. В процессе жизнедеятельности у организма формируется некоторое стабильное психическое образование - образ самого себя (схема тела), что позволяет ему более адекватно и эффективно действовать.

Во время деятельности, личность должна познавать себя так же, как он познает свое окружение. Эта деятельность становится той степени возможной и в той мере человеческой, которой у индивида формируется адекватный его общественной и деятельном способа существования образ самого себя.

Таким образом, развитие саморегуляции особенно актуально в подростковом возрасте, ведь данный возраст является сенситивным в плане становления волевой активности, саморегуляции активности. При использовании подростками методов, приемов саморегуляции они смогут достигать большей эффективности в практической деятельности, связанной с преодолением трудностей, с высоким уровнем произвольности.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СТИЛЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

2.1. Организация и методы исследования мотивации с разным стилем саморегуляции

Теоретические положения, изложенные в первой главе, мы использовали при организации исследования мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции.

В данной главе мы остановимся на описании исследования и контингента испытуемых, обосновании методов исследования и обработки эмпирического материала.

Основной целью исследования являлось изучить мотивацию учения подростков с разным стилем саморегуляции.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Выявить особенности мотивации учения подростков.
2. Определить стиль саморегуляции подростков.
3. Выявить особенности мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции.
4. Разработать программу, направленную на повышение мотивации подростков с разным стилем саморегуляции.

Для достижения цели и решения, поставленных в работе задач были использованы следующие методы:

- организационные (сравнительный метод);
- эмпирические (психодиагностический метод);
- методы обработки данных (методы количественного анализа данных);
- интерпретационные (структурный метод).

В исследовании принимали участие учащиеся 8 и 9 классов КГУ «Школа-лицей отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие 72 школьника.

Используемые методики диагностического исследования:

1. «Методика изучения мотивации обучения у старшеклассников». (Лукьяновой М.И.), где мотивация учебной деятельности нами представлена как функциональный блок, состоящий из следующих пяти уровней:

– уровень отношений между обучающимися и учителями, а также между одноклассниками, в ходе совместной деятельности (социально-психологический климат; коммуникативные потребности; прогноз и активность человека);

– уровень поведения. Поведение в классе зависит и от места, занимаемого личностью в структуре коллектива класса, от опыта личности, от понимания своих сильных и слабых сторон, на основе которых строится своеобразие учебной деятельности (функциональные состояния; влияние общественного внимания (моральных стимулов); роль похвалы, морального поощрения и порицания, наказания).

– уровень учебной деятельности, качество которой зависит и от личности обучающегося, и от межличностных отношений (личностный смысл обучения; обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету).

– уровень профессиональной мотивации (мотивы выбора будущей профессии; наличие перспективы, конкретной цели).

– уровень планирования карьеры, саморазвития, самосовершенствования, способность к целеполаганию.

2. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах Ч.Д. Спилбергера. Методика направлена на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности.

3. Для определения стиля саморегуляции подростков мы использовали опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Данная методика позволяет выявлять уровень развитости общей саморегуляции, как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности.

Данный опросник состоит из 46 вопросов, касающихся качественного развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно -личностных свойств - гибкости и самостоятельности. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Число совпадений по каждому из 7 факторов саморегуляции (общий уровень саморегуляции, планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность).

Тип стиля саморегуляции диагностируется в зависимости от средних и высоких показателей (5 баллов и более) по шкалам самостоятельности (автономный стиль саморегуляции), гибкости (оперативный стиль саморегуляции), надежности (устойчивый стиль). Особенности стиля саморегуляции определяются в зависимости от показателей шкал планирования, моделирования, программирования, оценки результатов. «Сильная сторона» регуляторного стиля — особенности, благоприятствующие успеху деятельности и в т.ч. обучения, — связаны со средними и высокими значениями показателей (5 баллов и более). «Слабая

сторона» стиля саморегуляции — особенности, не способствующие успеху деятельности и требующие компенсации - связаны с низкими значениями показателей (4 баллов и менее).

Анализ и интерпретация результатов исследования

Для начала рассмотрим результаты, полученные по методике Лукьяновой М.И. относительно уровня учебной мотивации у подростков (рис.2.1).

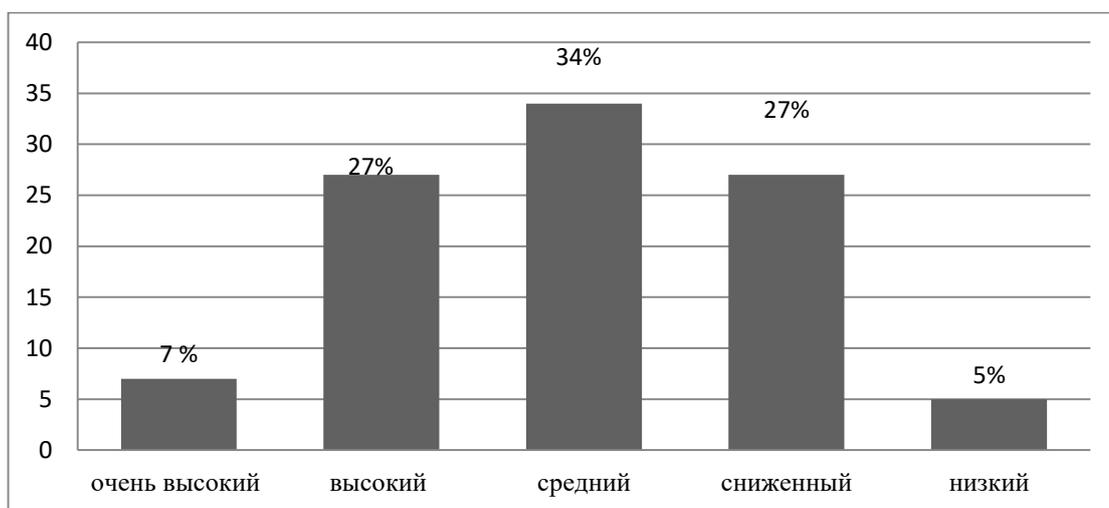


Рис. 2.1. Распределение подростков в зависимости от уровня учебной мотивации (%)

Из полученных данных мы видим, что у подростков преобладает средний уровень учебной мотивации (34%). Подросток положительно относится к школе, понимает учебный материал и усваивает основное в программе; самостоятельно решает типовые задачи, сосредоточен по интересу, готовится к урокам. Проявляет внимательность при выполнении заданий, поручений, указаний, но это требует контроля со стороны взрослого.

Очень высокий уровень мотивации присущ 7% подростков. Это указывает на положительное восприятие школы, желания учиться, выполнять задания, которые идут не только по стандарту. Углубленно

изучать предметы. С усвоением школьной программы никаких трудностей не возникает, самостоятельны и инициативны в своей деятельности.

Меньше чем у третьей части подростков (27%) наблюдается высокий уровень развития учебной мотивации. У этих детей положительное отношение к школе, есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Как правило, эти ребята легко усваивают учебный материал, полно овладевают программой, прилежны, внимательно слушают указания учителя. Подростки выполняют поручения без внешнего контроля и проявляют интерес к самостоятельной работе, всем предметам. Занимают благоприятное статусное положение в классе.

У такой же части подростков (27%) выявлен сниженный уровень учебной мотивации, то есть преобладает внешняя школьная мотивация. Дети, показавшие такой уровень мотивации, имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

У 5% подростков из всей выборки прослеживается очень низкий уровень учебной мотивации. Эти подростки относятся к школе отрицательно или безразлично, посещают школу неохотно. На уроках часто занимаются посторонними делами, отвлекаются, нарушают дисциплину, а как следствие фрагментарно усваивают учебный материал.

Если выработано негативное отношение к школе, то такие дети испытывают серьезные трудности: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Такие дети могут проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные

задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно – психического характера.

Рассмотрим выраженность видов мотивов у подростков (рис.2.2).

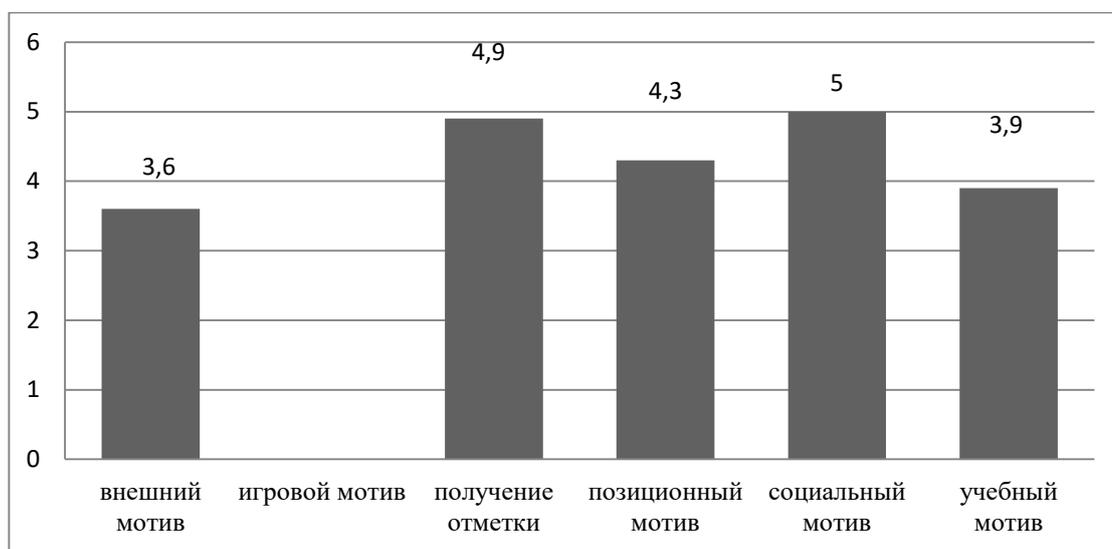


Рис. 2.2. Выраженность мотивов у подростков (ср.б.)

Таким образом, анализ результатов показывает, что преобладающими мотивами обучения подростков являются социальный мотив учения и оценочный мотив (5 баллов и 4 балла).

Преобладание социального мотива является адекватным для данного возраста. Именно в процессе учебной и общественной деятельности у школьников обогащаются знания о нравственных ценностях. Данные мотивы еще более укрепляются, если педагоги и родители регулярно говорят учащимся о возможности использования результатов своего обучения в будущей профессиональной деятельности. Среди широких социальных мотивов также укрепляется социальное самосознание подростка, понимание им социальной роли в школе, собственном классе.

Оценочный мотив учения основан на свойственной всем школьникам подросткового возраста потребности в социальном признании и одобрении взрослого. Подросток бурно реагирует на порицание взрослого, отвержение, отказ от общения. Получением оценки он старается

наладить отношение со значимым для него взрослым и заслужить его расположение. Похвала и одобрение со стороны родных, положительная оценка взрослых является одним из самых сильных стимулов для таких учеников.

Третье и четвертое место в мотивах учения занимает учебный (3,9 балла) и позиционный мотив (4,3 балла).

Преобладание позиционного мотива означает то, что подросток стремится занять новую позицию (позицию «взрослого человека») в отношениях с родными и друзьями, а также данный мотив характеризуется желанием понять другого человека и быть понятым. Эти мотивы связаны с большой потребностью человека в общении, удовлетворенности от процесса взаимодействия, от налаживания отношений с другими людьми. Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны родителей, учителей, сверстников. Такие ученики работают только «на положительном подкреплении».

Для учебных мотивов характерен интерес к способам приобретения знаний. Надежной основой этих мотивов является стремление подростков ко взрослости.

На последнем месте находится внешний мотив (3,6 балла). Такие мотивы не имеют отношения к содержанию учения и не оказывают положительного влияния на учебную активность и успешность освоения знаний. В случае преобладания у учащегося внешнего мотива при недостаточном развитии познавательной и социальной мотивации, велика вероятность негативного отношения к обучению.

Исходя из результатов проведенного исследования, мы видим, что среди доминирующих мотивов учения подростков отсутствует игровой мотив.

Перейдем к анализу эмоционального отношения к учению у

подростков (рис.2.3).

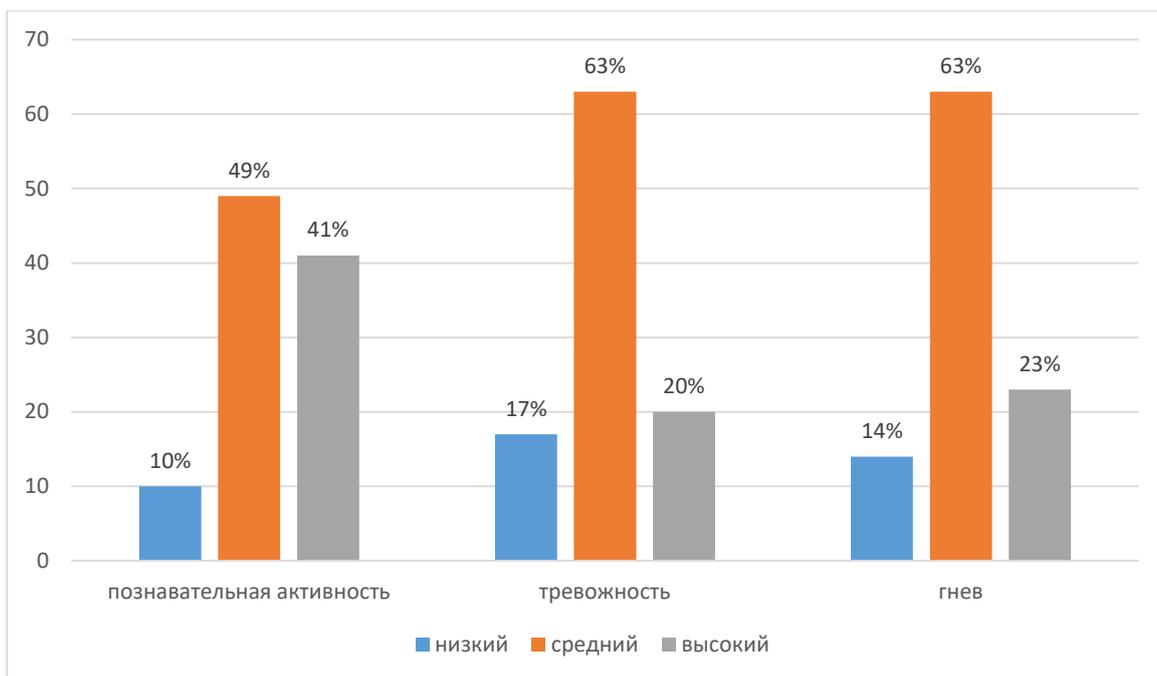


Рис. 2.3. Распределение подростков с разным эмоциональным отношением к учению (%)

По данным можно отметить, что у большинства подростков (49%) средний уровень познавательной активности. Возможно, что желание подростков получать хорошие отметки и мотив поступления в последующем в учебное заведение вытесняют познавательную мотивацию как «бескорыстный» интерес к получению новых знаний. Вместе с тем, у 41% подростков познавательная мотивация высокого уровня, они понимают, что необходимо получение знаний, чтобы ими оперировать.

Низкий уровень познавательной активности наблюдается лишь у 10% подростков. Эта группа не видит смысла в обучении, отсутствует интерес к получению знаний. Не проявляют активность в своем образовании и самообразовании.

Также можно отметить, что большинству подростков присущ средний уровень тревожности, то есть тревогу вызывают те ситуации,

которые для подростка важны и кажутся ему значимыми в данный период.

Высокий уровень тревожности наблюдается у пятой части подростков (20%), они беспокоятся по каждому поводу, большинство школьных ситуаций для них тревожны, что отрицательно сказывается на познавательной активности учащихся и может также привести к снижению успеваемости.

Низкий уровень тревожности (17%) указывает на то, что эти подростки не беспокоятся касаясь учебы, не беспокоятся, что происходит, вместе с тем это благотворно влияет на его социализацию и адаптацию.

Касаясь уровня проявления гнева у большинства подростков средний уровень проявления гнева – 63%, высокий уровень – 23% подростков, низкий уровень – у 14% подростков. Гнев у школьников возникает как реакция на учебные трудности и сложности, неудачи и неурядицы.

У большинства обследованных школьников был выявлен средний уровень тревожности (63%), что положительно влияет на процесс учебы, мобилизуя в определенное время силы учащихся на контрольные работы, экзамены, стимулирует к саморазвитию и самосовершенствованию.

Среди обследованных подростков у подавляющего большинства выявлен средний уровень проявления гнева и раздражения в рамках учебной деятельности, в которой гнев является реакцией на трудности и неудачи в учебе.

Суммируя результаты по вышеперечисленным шкалам, согласно ключу данной методики, нами были выделены следующие уровни мотивации учения у школьников из нашей выборки.

Также по результатам методики можно отметить особенности преобладания мотивации учения (рис.2.4.).

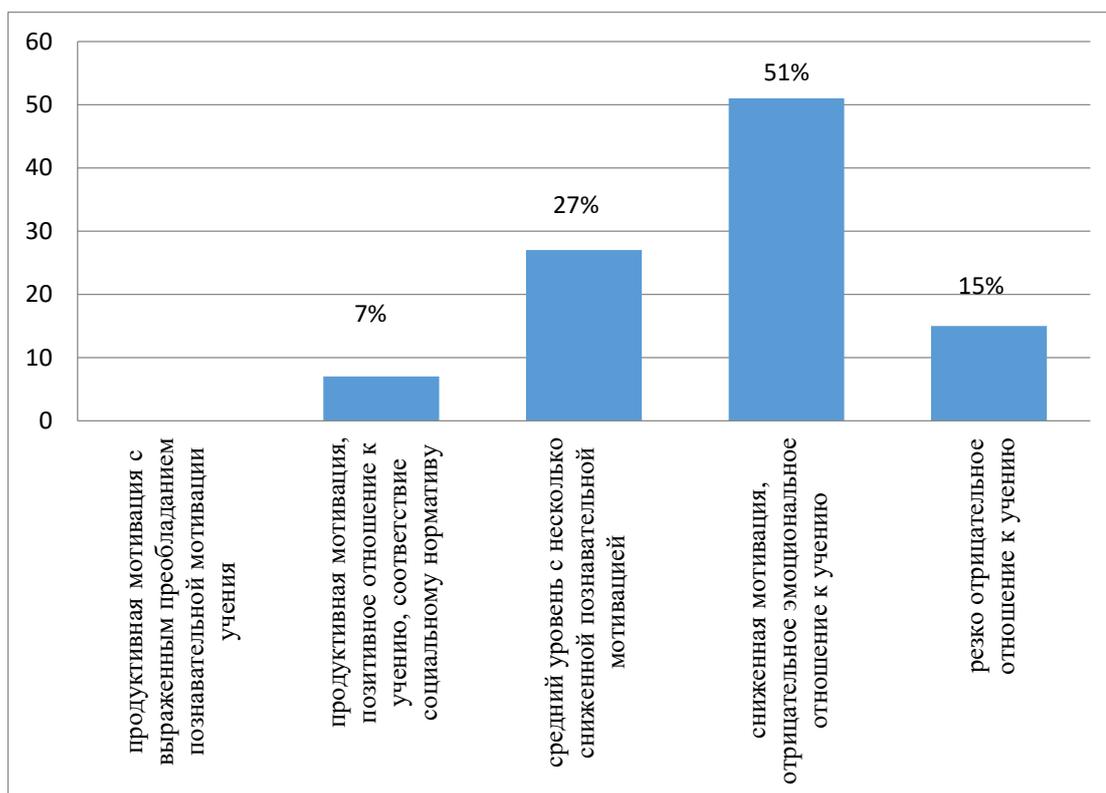


Рис. 2.4. Распределение подростков с разной мотивацией учения (%)

Как видно из результатов, в данной выборке отсутствует первый уровень - «продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к учению». В единичных случаях (7%) у подростков наблюдается второй уровень мотивации: «позитивное отношение к учению как соответствие социальному нормативу». Средний уровень мотивации наблюдается у 27% подростков, что указывает, что в целом отношение к учебе и школе у подростков этой группы положительное.

Наиболее выражен у подростков сниженный уровень мотивации. Большинство подростков демонстрируют четвертый уровень мотивации: «школьную скуку, отрицательное эмоциональное отношение к учению» (51%). Для 15% учащихся характерно резко отрицательное отношение к учению.

Таким образом, мы можем говорить о преобладании сниженной мотивации учения у испытуемых обследованной выборки.

Это совпадает с результатами исследований, проведенных И.Н. Козьменковым, говорящих о «существующей тенденции к снижению ценности самих школьных знаний» и И.И. Вартановой, которая отмечает ценности подростков, противоположные ценностям познания.

Далее мы рассмотрим результаты исследования стиля саморегуляции подростков, полученные с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Всех подростков, принимавших участие в исследовании, мы условно разделили на три группы по уровню развития саморегуляции. Данные представлены на рис.2.5.

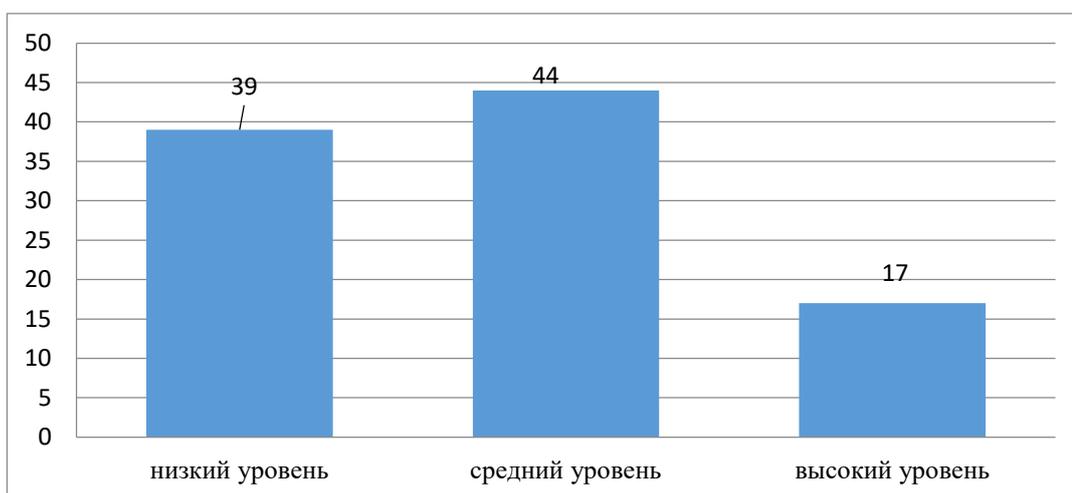


Рис. 2.5. Распределение подростков по уровню развития саморегуляции (%)

Анализ диаграммы показывает, что у подростков с высоким уровнем саморегуляции наблюдается осознанность и взаимосвязанность компонентов индивидуальной регуляции (17%). Характерными чертами таких испытуемых являются: самостоятельность; адекватная реакция на меняющиеся условия; целенаправленность действий; способность к достижению целей; осознанность.

Высокий уровень мотивации достижения обуславливает стиль саморегуляции испытуемых, позволяющий компенсировать влияние

индивидуальных особенностей характера, социальных условий и других факторов, препятствующих достижению цели. Осознанность саморегуляции поведения позволяет индивиду овладевать новыми видами активности, добиваться высоких успехов в привычных видах деятельности чувствовать уверенность в своих действиях.

Низкий уровень саморегуляции был выявлен у 39% испытуемых. При этом у них не сформированы навыки осознанного планирования и проектирования своей деятельности, высока степень зависимости от ситуации и мнения других людей. Кроме того, у них не выработаны механизмы компенсации неблагоприятных условий или личностных качеств. Что обуславливают высокую степень ситуативности в овладении новыми видами деятельности.

Вместе с тем, 44% подростков продемонстрировали средний уровень саморегуляции.

Рассмотрим отдельные составляющие саморегуляции подростков. Наглядно полученные результаты можно увидеть на рис. 2.6.

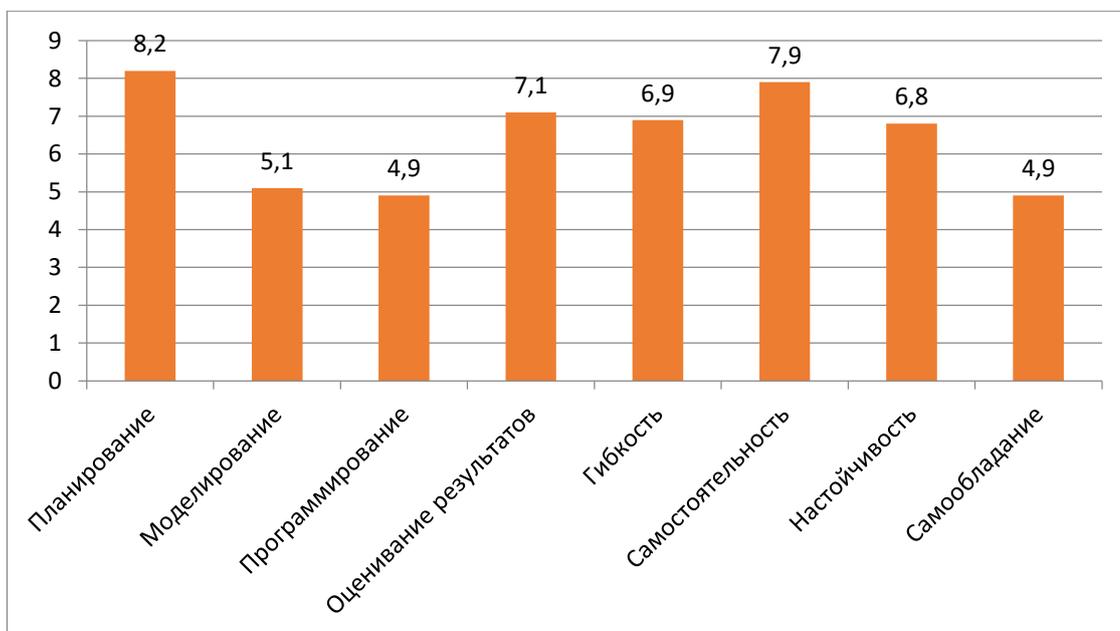


Рис. 2.6. Выраженность показателей саморегуляции подростков (ср. знач.)

По критерию «оценивание результатов» высокий показатель у подростков составил 8,2 баллов, что говорит об адекватности самооценки, сформированности субъективных критериев оценки деятельности и устойчивых высоких результатах в достижении целей.

Также высокие значения (7,9 балла) отмечены у подростков по шкале «самостоятельность», отражающей уровень автономности и осознанной активности человека, умения и стремления самостоятельно планировать свое поведение, контролировать ход работы, достигать высоких результатов, анализировать последствия.

По шкале «планирование» получено 7,1 балла, что свидетельствует о достаточной сформированности потребности в работе по плану. При этом их планы, не всегда осознанны, реалистичны, не имеют строгой иерархии и неустойчивы. Вместе с тем, большая часть старается планировать действия и компоненты решения поставленных задач, а самостоятельное выдвижение целей приводят к результативности и действенности принимаемых мер.

Результаты по шкале «гибкости» находятся на уровне 5,9 баллов, что в целом говорит о пластичности всех регуляторных процессов. Средний уровень указывает на то, что подростки все же способны менять свое поведение согласно ситуации, умеют оперативно оценивать характер изменений в окружающих обстоятельствах и степень влияния данных изменений на ожидаемый результат. При самостоятельном установлении факта рассогласования целей и действий, такие испытуемые способны к коррекции регуляторных механизмов.

На среднем уровне (5,1 баллов) находятся у опрошенных показатели по шкале «моделирование». Данные подростки могут объективно ставить цели и составлять программу по достижению результатов, соответствующих выбранным целям. При этом в условиях изменившейся ситуации такие подростки могут оперативно оценивать возможности и перестраивать программу действий в соответствии с ними.

Наиболее низкие результаты (4,9 балла) показали подростки по критерию «программирование». Подобный уровень говорит о склонности испытуемых к импульсивным действиям, не всегда следуют четкой программе действий, нередко получают результат, не соответствующий целям и представлениям о желаемом. При этом изменения в программу вносятся, как правило, посредством проб и ошибок.

В таблице 2.2.1. отражены показатели подростков, которые позволяют сделать выводы о сформированности различных видов саморегуляции.

Таблица 2.1.

Распределение подростков в зависимости от уровня общей саморегуляции и ее отдельных показателей (%)

Уровень	Показатели саморегуляции подростков								
	Общий уровень саморегуляции	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Настойчивость	Самообладание
Высокий	20	30	32	20	48	32	58	26	38
Средний	40	60	48	48	32	50	24	48	38
Низкий	40	10	20	32	20	18	18	26	22

Так, можно констатировать, что высокий уровень по критерию «общий уровень саморегуляции» отмечен только у 20% подростков. Это свидетельствует о том, что, при наличии достаточно высоких показателей по отдельным шкалам, их взаимодействие и взаимодополнение развито недостаточно. У 40% подростков отмечен средний уровень, свидетельствующий о способности согласовывать компоненты планирования, регуляции деятельности и достижению результатов на различных уровнях. Низкий уровень проявлен у 40% респондентов, что свидетельствует о недостаточной сформированности механизмов

регуляции и планирования собственной деятельности, и, как следствие – низкой результативности.

В.И. Моросанова отмечала, что развитие осознанной саморегуляции личности имеет тесную связь с уровнем самосознания. Таким образом, Высокому уровню осознанной регуляции собственной деятельности соответствует комплекс положительных характеристик самосознания, таких как: уверенность в себе, самоуважение, оптимизм, стремление к познавательной деятельности и саморазвитию, настойчивость и упорство в достижении цели, лидерские качества, эмоциональная и психическая устойчивость, развитие интегративных характеристик самосознания [39].

Следует отметить, что по критерию «планирование» высокий уровень отмечен только у 30% испытуемых. При этом именно способность к планированию собственных действий по достижению цели может привести к желаемому результату. 60% подростков показали средний уровень по данному компоненту саморегуляции. Между тем, обращает на себя внимание большое число подростков, имеющих низкий уровень планирования действий (10%).

Достаточно хорошо развит у подростков показатель саморегуляции «моделирование». Так, у 32% испытуемых был констатирован высокий уровень, у 48% подростков - средний уровень. Низкие показатели моделирования ситуации и действий наблюдается только у 20% респондентов.

Как отмечает О.А. Конопкин, способность к саморегуляции деятельности и поведения проявляется у индивида, в первую очередь, в процессе освоения новых видов деятельности, форм работы, средств и способов достижения результата. Подобные способности могут прослеживаться в умении и стремлении человека решать нестандартные задачи, находить альтернативные способы действий, преодолении трудностей и непредвиденных проблем на протяжении всей профессиональной деятельности [33].

Как видно из таблицы 2.1, критерий «программирование» выражен у подростков на недостаточном уровне. Высокие показатели были диагностированы только у 20% испытуемых, средний уровень отмечен у 48% респондентов. Между тем, у 32% подростков показатели по данному критерию находятся на низком уровне, что позволяет говорить о значимости индивидуальных различий в реагировании на ситуацию, ее изменение и новые требования. Подобные различия ведут к невозможности соблюдать единую программу действий. Исследователи отмечают, что на умение программировать свои действия и изменять их согласно ситуации оказывают существенное влияние различные объективные внешние и внутренние условия. При этом, каждый человек по-своему оценивает результаты и соотносит свою активность по направлению достижения целей.

Более высокие результаты констатированы у подростков в отношении показателя «оценивание результатов». Так, высокий показатель был отмечен у 48% респондентов, а средний уровень – у 32% подростков. Тогда как низкие результаты обнаружены только у 20% опрошенных. Таким образом, можно констатировать, что большинство подростков объективно и адекватно оценивают как свою деятельность, возможности и способности, так и вероятность достижения того или иного результата в различных жизненных условиях.

Еще одним важным критерием и компонентом саморегуляции является показатель «гибкости». Исследование показало, что у 32% подростков этот компонент развит на высоком уровне. Еще у 50% испытуемых был отмечен средний результат. И только 18% подростков проявляют низкий уровень гибкости, пластичности и лабильности поведенческих реакций и способности к саморегуляции. Полученные результаты свидетельствуют о достаточной сформированности регуляторной гибкости испытуемых, умении при необходимости перестраивать свою систему действий и механизмы саморегуляции в

соответствии с изменившейся ситуацией, повышением требований или нестандартными задачами.

Большое число испытуемых продемонстрировали также высокие результаты по критерию «самостоятельность». Так данный показатель значительно выражен у 58% подростков, средний уровень - у 24%, а низкий – только у 18% респондентов. Таким образом, можно констатировать высокий уровень автономности регуляции и поведенческих реакций у подростков.

По данным, представленным в таблице 2.1, также можем оценить степень выраженности таких компонентов саморегуляции, как «настойчивость» и «самообладание». Так, исследование показало, что высокий уровень настойчивости в достижении целей характерен для 26% подростков. Еще у 48% опрошенных констатирован средний уровень развития данного компонента саморегуляции. Низкий уровень продемонстрировали 26% респондентов. Подобные результаты показывают, что среди подростков преобладает тенденция к уважению норм и правил, требований и законов. Планируя свою деятельность, они подстраивают ее под определенные критерии нормативности, что является показательной характеристикой представителей данной профессии.

Еще один важный показатель, «самообладание», достигает высокого уровня у 38% испытуемых. Средний уровень отмечен у 38 % подростков, а низкий – у 22% респондентов. Таким образом, результаты по данному критерию позволяют нам говорить о наличии высокой эмоциональной устойчивости подростков, способности здраво мыслить и управлять своим поведением в различных ситуациях. Однако, как отмечают некоторые ученые, чрезмерное стремление к постоянному контролю над ситуацией, самоконтролю, ограничению инициативности и нестандартных решений может способствовать развитию внутренней эмоциональной напряженности, озабоченности и утомленности, что может негативно сказаться на результативности работы подростков.

Таблица 2.2.

Различия в показателях мотивации учения подростков с разным уровнем саморегуляции

Показатели мотивации учения	Группы детей с разным уровнем саморегуляции			N _{эмп}
	Высокий	Средний	Низкий	
внешний мотив	2,50	2,31	2,40	2,59
получение отметки	0,62	0,61	0,55	3,16
позиционный мотив	0,50	0,71	1,08	5,55*
социальный мотив	3,3	3,1	2,85	2,03
учебный мотив	0,75	0,4	0,25	5,33*
познавательная активность	8,0	4,50	5,5	5,99*
тревожность	0,62	0,91	1,20	6,84*
гнев	0,9	1,16	1,23	5,31*
продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу	4,43	4,4	3,1	6,39*

Примечание: *- $p < 0,1$; ** - $p < 0,05$; *** - $p < 0,01$

Мы видим, что отличий при разном уровне саморегуляции на достоверно значимом уровне не выявлено в таких показателях мотивации учения как «внешний мотив», «получение отметки» и «социальный мотив», это указывает на то, что вне зависимости от саморегуляции подросток будет ориентирован на социальное окружение и получение отметки как фактора либо одобрения, либо подтверждения своих знаний.

Вместе с тем при высоком уровне саморегуляции позиционный мотив будет более выражен, у ребенка будет наблюдаться стремление занять определенную позицию, получить одобрение со стороны окружающих ($N=5,55^*$), также уровень таких показателей как тревожность ($N=6,84^*$) и проявление гнева ($N=5,31^*$) из-за неуспеха, невозможности выполнить или справиться с учебным заданием будут снижены, ребенок

может вовремя собраться, сконцентрироваться, умеет владеть своими эмоциями.

Также при высоком уровне саморегуляции, мы можем отметить, что преобладают учебный мотив ($N=5,33^*$), познавательная активность ($N=5,99^*$) и наблюдается продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу ($N=6,39^*$). У подростков с высоким уровнем саморегуляции наблюдается положительное отношение к школе, выражен познавательный мотив, проявляется стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Как правило, эти подростки легко усваивают учебный материал, полно овладевают программой, прилежны, внимательно слушают указания учителя, без внешнего контроля и проявляют интерес к самостоятельной работе, всем предметам. Занимают благоприятное статусное положение в классе.

При среднем уровне саморегуляции, так же, как и при высоком, наблюдается продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу ($N=6,39^*$), но вместе с тем наиболее выражены позиционный мотив ($N=5,55^*$), тревожность ($N=6,84^*$) и гнев ($N=5,31^*$), а учебный мотив ($N=5,99^*$) – отходит на второй план. У подростков со средним уровнем саморегуляции наблюдается достаточно высокий социальный мотив, отображающий желание таких учащихся взаимодействовать с одноклассниками и педагогами больше, чем учиться. Кроме того, данная группа школьников активно участвует во внеучебной деятельности. В процессе обучения они могут испытывать тревожность за оценки, нередко гнев, если у них что-то не получается, однако они стремятся к получению новых знаний и посвящают большое количество времени учёбе.

Если говорить о низком уровне саморегуляции, то в этом случае можно отметить, что преобладает позиционный мотив ($N=5,55^*$), а гнев ($N=5,31^*$) и тревожность ($N=6,84^*$) практически также выражены, как и

при среднем уровне саморегуляции и наблюдается невысокий уровень учебного мотива ($H=5,99^*$). Такие ученики испытывают повышенную тревожность в процессе учебной деятельности. Кроме того, они практически не заинтересованы в получении новых знаний, не хотят учиться и трудиться.

Таким образом, гипотеза о том, что у детей подросткового возраста наблюдаются различия в мотивации учения при разном уровне саморегуляции, а именно: при высоком уровне саморегуляции учебная мотивация подростков характеризуется познавательной активностью и продуктивной мотивацией, позитивном отношением к учению, соответствием социальному нормативу, тогда как при низком уровне саморегуляции наблюдается отрицательное эмоциональное отношение к учебному процессу (тревожность, гнев) и низкий уровень учебной мотивации, подтвердилась частично.

Резюмируя все результаты констатирующего эксперимента, переходим к следующему формирующему этапу, на котором необходимо рассмотреть реализацию психолого-педагогических условий, выявленных ранее для формирования учебной мотивации у детей подросткового возраста.

2.2. Программа повышения способностей к саморегуляции подростков

Для того, чтобы педагогу-психологу было легче сформировать положительный уровень учебной мотивации, необходимо использовать не только внешние мотивы, но и внутренние.

Для того чтобы повысить мотивацию учащегося, следует обратить внимание на организацию процесса обучения и ближайшее окружение, которое имеет как прямое, так и косвенное влияние на формирование личности, проявление интереса к изучаемому предмету, понимания целесообразности выполняемых действий, отсутствие внутреннего

протеста. Стоит рекомендовать соблюдение ряда психологических принципов, направленных на формирование мотивации у школьников:

- необходимо учитывать возраст школьника при планировании учебного процесса. Определение перспектив развития мотивации;

- вовлечение ребенка в активный вид деятельности и взаимодействие с другими людьми;

- появление непривычных действий школьника, проявляющихся в мотивации к новым типам отношений. К предмету изучения - познавательная активность; к другому человеку - социальная активность; к себе - умение переносить мотивацию с одной сферы на другую; Основываясь на этих элементах, личность учащегося развивается как субъект учебного процесса, субъект коммуникативной ситуации, субъект мотивационной среды;

- качественная трансформация отдельных составляющих мотивационной среды, свободное регулирование как признак завершенности вышеуказанных элементов в этой среде;

- направленность на объединение двух главных способов развития мотивации в обучении: овладение учащимся «знакомых» мотивов, которые выступают в качестве примера, предлагаемого обществом (путь «сверху вниз»); вовлечение школьника в активный вид деятельности, который приводит к приобретению действующих мотивов (путь «снизу вверх»);

- способность оказывать влияние на формирование характера мотивации через способ обучения.

Также психологу необходимо провести консультацию по работе с педагогами и дать некоторые рекомендации в процессе обучения детей, которые помогут не только развить учебную мотивацию, но и сформировать целеполагание у обучающихся с высоким уровнем мотивации.

- использовать в работе разнообразные методы мотивации (эмоциональные и познавательные);

- давать детям самостоятельную возможность для формулирования основной учебной задачи;
- сообщать время, которым школьники располагают для изучения темы, а также давать информацию, что им необходимо знать и уметь для ее изучения. Этим создаются условия для самоконтроля и самооценки возможностей. Дети смогут самостоятельно распределить свои силы, определить, что им необходимо повторить и что еще нужно сделать для подготовки к изучению темы;
- на уроках осуществлять индивидуальный подход ко всем обучающимся;
- разнообразить учебную деятельность различными способами взаимодействия детей друг с другом для того, чтобы сформировать у школьников мотивацию к совместной учебной деятельности;
- свести к минимуму количество наград и наказаний за результаты обучения. Результаты обучения должны соответствовать потребностям и возможностям ребенка и быть значимыми для него;
- включать в работу современные технологии, что обеспечит подачу материала в нестандартной форме, что приведет к повышению уровня интереса учащихся;
- использовать в работе межпредметные связи для формирования понимания ценности изучаемого материала и связи уже изученного с вновь изучаемым;
- использовать игровые формы занятий. Игровая деятельность детям знакома с детского сада, на ее основе будет легче выстроить новую ведущую деятельность - учебную;
- осуществлять постоянный мониторинг учебной активности ребенка для своевременной реакции на ее снижение и необходимой корректировки учебной деятельности;
- оценивать качество достижений ученика, а не его личность.

Также нами была разработана программа повышения способностей к саморегуляции подростков.

Цель программы: формирование устойчивой мотивации к обучению, способностей к саморегуляции.

Задачи программы:

1. Формирование интереса к себе и другим; укрепление идентичности, определение границ своего «Я»; развитие внутренних критериев самооценки.

2. Актуализация представлений о личностных чертах, знаниях и навыках, необходимых для достижения жизненных целей

3. Осознание важности адекватной оценки своих возможностей и необходимого времени, развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем

4. Ориентация подростков на поиск истинных целей жизни, формирование позитивного настроения, взгляда в будущее

5. Накопление эмоционально - положительного опыта и повышение внимания к происходящим в себе изменениям; работа по развитию способностей к саморегуляции

Структура занятий (9 занятий).

1. Обязательный ритуал приветствия, который можно периодически менять. Выбирается он на вкус участников группы или ведущего.

2. Разминочное упражнение.

3. 1-2 основных упражнения.

4. Кинезиологические упражнения

Подробное описание программы представлено в Приложении 1.

Итак, формирование мотивации является продолжительным процессом, тесно связанным с развитием способностей к саморегуляции подростков. Мотивация оказывает самое большое влияние на результативность и успешность учебной деятельности. Отсутствие учебной мотивации у детей неизбежно приводит к снижению их

успеваемости, а в дальнейшем и к деградации личности, что может привести к совершению подростками правонарушений. Поэтому педагог как авторитет для своих обучающихся в первую очередь должен быть сам мотивирован на улучшение результатов учеников, их заинтересованности в процессе обучения.

2.3. Анализ результатов итогового этапа экспериментальной работы

В завершении формирующего этапа были повторно проведены методики контрольного среза с целью выявления мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции.

Динамика результатов отслеживалась после проведения повторной диагностики по ранее описанным методикам. В итоге, анализируя показатели по всем методикам пришли к следующим результатам.

Количественные данные контрольного этапа.

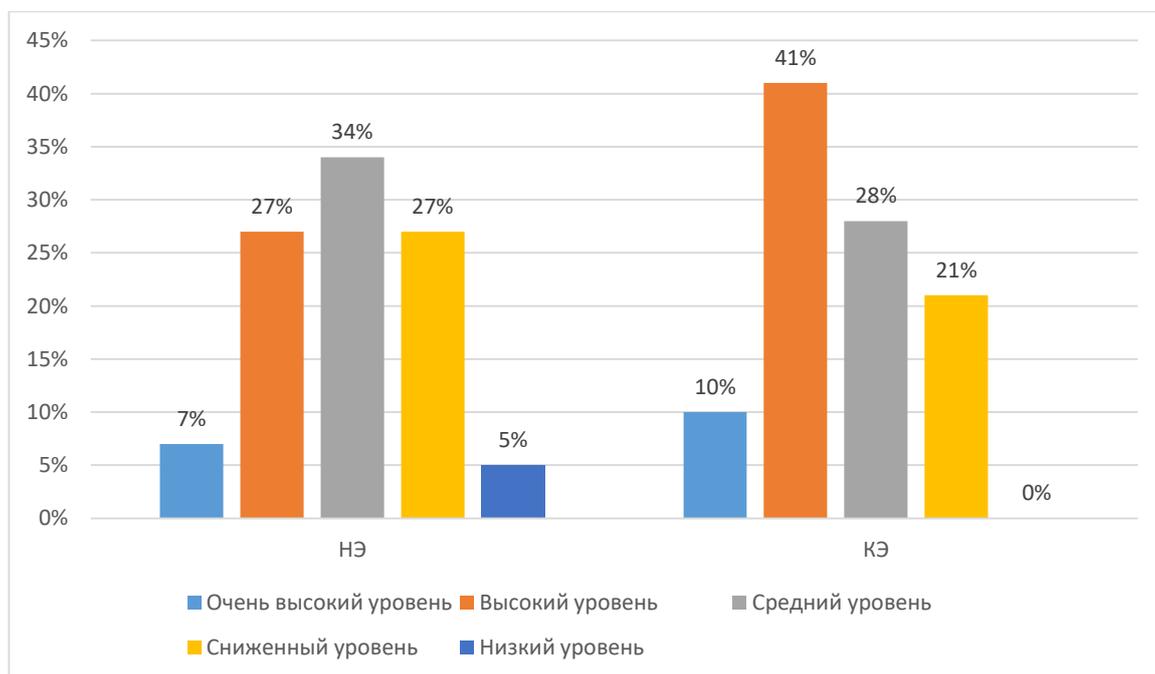


Рисунок 2.7 – Сравнительная диаграмма уровня учебной мотивации

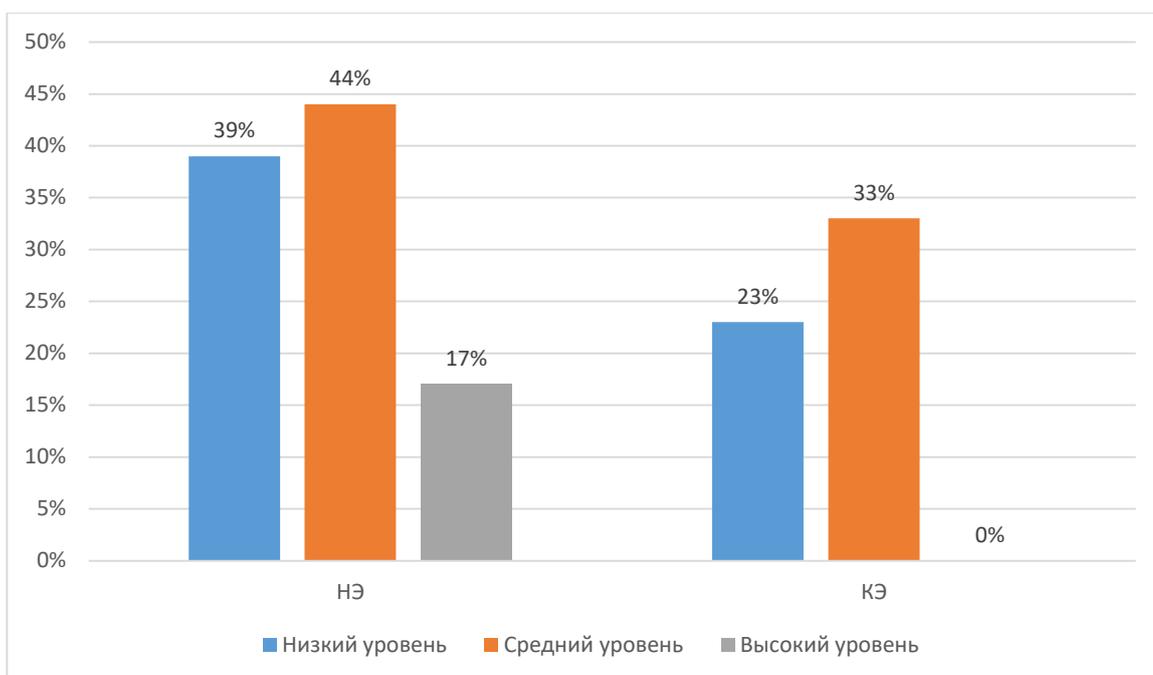


Рисунок 2.8 – Сравнительная диаграмма уровня развития саморегуляции

Отмечается положительная динамика по итогам диагностических исследований. Дети с низкими показателями уровня учебной мотивации, перешли на уровень выше, так же изменился показатель количества учащихся с высоким уровнем познавательной активности и продуктивной мотивации, позитивным отношением к учению. Улучшились показатели эмоционального состояния ребят, положительного отношения к учебному процессу.

Таким образом, выявлены различия в показателях мотивации учения подростков с разным уровнем саморегуляции. При высоком уровне саморегуляции учебный мотив более выражен, также уровень таких показателей как тревожность и проявление гнева из-за неуспеха, невозможности выполнить, или справиться с учебным заданием, снизились, то есть подросток может вовремя собраться, сконцентрироваться, умеет владеть своими эмоциями.

Отсюда следует, что для формирования учебной мотивации и развития навыков саморегуляции подростков выявлены оптимальные психолого-педагогические условия и эффективные направления работы на формирующем этапе эксперимента.

Выводы по второй главе

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе одной из школ г. Лисаковска. В исследовании приняли участие обучающиеся 8,9 классов, в количестве 72 человек, уровень сформированности учебной мотивации и саморегуляции которых проверялся по трем методикам: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Методика изучения мотивации учения подростков по М. Лукьяновой. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению Ч.Д. Спилбергера.

На основе полученных данных и на основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов проводимых исследований в данной области нами была разработана программа «Повышения способностей к саморегуляции подростков», которая состоит из 9 занятий. Каждое занятие включает в себя обязательный ритуал приветствия, разминочные упражнения, комплекс кинезиологических упражнений: релаксация, растяжки, дыхательное упражнение, рефлексия, домашнее задание, направленные на улучшение физического, когнитивного и психологического состояния детей.

Таким образом, подтверждается, что для формирования познавательной мотивации, способностей саморегуляции выявлены и реализованы эффективные психолого-педагогические условия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ и эмпирическое исследование позволили нам решить задачи, поставленные вначале исследования.

Проблема мотивации учебной деятельности традиционна для психологии. Изучением ее роли, содержания, видов мотивов, их развития и целенаправленного формирования занимались в разные годы Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин, П.М. Якобсон и другие ученые.

Для выявления мотивации учения подростков с разным стилем саморегуляции поведения нами было проведено исследование, которое подвело к тому, что мотивационную сферу, способность к саморегуляции необходимо развивать, стимулировать и формировать эффективные психолого-педагогические условия, чтобы дальнейший процесс воспитания и познания способствовал гармоничному развитию личности.

В ходе экспериментальной деятельности это подтвердилось, реализация этих условий в учебно - образовательном процессе показала положительную динамику в уровне развития всех изучаемых компонентов.

Таким образом, гипотеза о том, что наблюдаются различия в мотивации учения в зависимости от уровня саморегуляции, а именно: у подростков наблюдаются различия в мотивации учения при разном уровне саморегуляции, а именно: при высоком уровне саморегуляции учебная мотивация подростков характеризуется познавательной активностью и продуктивной мотивацией, позитивном отношением к учению, соответствием социальному нормативу, тогда как при низком уровне саморегуляции наблюдается отрицательное эмоциональное отношение к учебному процессу (тревожность, гнев) и низкий уровень учебной мотивации, подтвердилась.

Отсюда, поставленные задачи выполнены, гипотеза исследования

подтверждена, а представленная программа может быть полезна практикующим психологам, студентам педагогических направлений и родителям, заинтересованным в развитии мотивационной сферы, навыка саморегуляции своего ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К.А. Идеальность или реальность субъекта / К.А. Абульханова-Славская. - Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. - 45 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
3. Антропова, М.А. Подростковый возраст и его особенности / М.А. Антропова // Актуальные научные исследования и разработки. - 2021. - № 3. - С. 376-380.
4. Арапова, П.И. Выбор жизненного пути подростков как социально-педагогический феномен / П.И. Арапова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. - 2013. - № 3 (25). - С. 77-85.
5. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 2015. – 160с.
6. Бабаева, Е.С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников / Е.С. Бабаева // Вестник РУДН. - 2021. - № 1. – 210 с.
7. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. - Улан Удэ :Изд во ВСГТУ, 2004. - 280 с.
8. Березина Л.В. Психолого-педагогические условия развития познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста. – Калининград, 2019. – 48 с.
9. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
10. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. – М.: 2010. – 256 с.
11. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.

12. Валлон, Л. Психическое развитие ребенка / Л. Валлон. - М.: Просвещение, 1967. - 187 с.
13. Варданын, Б.Х. Механизм регуляции эмоциональной саморегуляции / Б.Х. Варданын. – М.: Смысл, 2003. – 306 с.
14. Выготский, Л.С. Проблемы возраста. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
15. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. - М.: Юрайт, 2016. - 212 с.
16. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием / Г.Ш. Габдреева. — Казань: Изд-во КГУ, 2021. — 64 с.
17. Горчакова, Е.Б. Теории мотивации, разрабатываемые в психологии зарубежными учеными / Е.Б. Горчакова // Труды Дальневосточного федерал. ун-та, 2005. - С. 83-92.
18. Гринберг, Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб.: Питер, 2008. – 496 с.
19. Гуткина, Н.И. Формирование мотивации и познавательной активности школьников / Н.И. Гуткина. - М.: Наука, 2014. - 147 с.
20. Громова О.С. Формирование познавательной мотивации у старших дошкольников в условиях инклюзивного образования. – Санкт-Петербург, 2019. – 106 с.
21. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 2000.
22. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания. - 2020. № 3. - С. 37-45.
23. Донцов, А.И. Социальная психология групп. / А.И. Донцов // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. - 1997. - №4. - С. 17-25.
24. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 2007. - 368 с.

25. Дмитриева Е. А., Калиниченко С. А., Зайцева О. Ю. Детское экспериментирование. Карты-схемы для проведения опытов со старшими дошкольниками. - М.: Сфера, 2020. - 128с.
26. Жусупов, А.Р., Хасенова, А.А. Стрессоустойчивость подростков / А.Р. Жусупов, А.А. Хасенова // Современные научные исследования и инновации. - 2016. - № 12 (68). - С. 1216-1217.
27. Зайцева Н.В. Психолого-педагогические аспекты развития познавательной мотивации у детей старшего дошкольного возраста. – Москва, 2020.
28. Исакова Е.А. Стимулирование познавательной мотивации у старших дошкольников в процессе проблемного обучения. – Ростов-на-Дону, 2020.
29. Ишмуратова Ю.А., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс эффективности решения профессиональных задач у новичков и специалистов // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации (22–23 октября 2020). М.: Знание-М, 2020. С. 524–535
30. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. - М.: АСТ, 2010. - 448 с.
31. Комлик, Л.Ю. Теоретический аспект формирования личности в подростковом возрасте / Л.Ю. Комлик. - М.: Прогресс, 2018. - 77 с.
32. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. - М.: Наука, 1984. - 335 с.
33. Конарева, И.Н., Котович, А.С. Стрессоустойчивость: феноменология и современные способы коррекции / И.Н. Конарева, А.С. Котович // Молодежь в науке: новые аргументы. - 2016. № 1. - С. 152-154.
34. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 128 - 135.
35. Кречмер, Э. Об истерии / Э. Кречмер. - СПб. [и др.] : Питер, 2001. 142 с

36. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – 280 с.
37. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский; под редакцией М. Я. Басова, В. Н. Мясищева. Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 274 с.
38. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. - СПб.: Алетейя, 2001. - 288 с.
39. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека – 2016. – т. 158. – № 4. – с. 967–997.
40. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983. - 392 с.
41. Лукьянова, М.И. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. - М.: Наука, 2008. - 302.
42. Малошонок, Н.Г. Учебная мотивация: возможности теоретического осмысления / Н.Г. Малошонок, Т.В. Семенова, Е.А. Терентьев // Вопросы образования. - 2015. - № 3. - С. 92-121.
43. Мандель, Б.Р. Психология стресса / Б.Р. Мандель. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 252 с.
44. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук. СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2005. 260 с.
45. Маркова, А.К. и др. Формирование мотивации учения. Книга учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 2005. - 212 с.
46. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с тревоги англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: - 2006. - 432 с.
47. Матюхина, М.В. Мотивация учения школьников / М.В. Матюхина. - М.: Педагогика, 1984 - 144 с.
48. Моросанова, В.И., Аронова, Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // Психологический журнал. - 2022. - Т. 29. - № 1. - С. 14-22.

49. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019b. Т. 24. № 4. С. 5–21.
50. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2006. - 608 с.
51. Мальцева К.И. Разработка программы по развитию эмоциональной саморегуляции детей младшего школьного // Архивариус. 2021. №7 (61). С. 16–17.
52. Нетребина, А.В. Учет психологических особенностей идентификации индивида в подростковом возрасте / А.В. Нетребина // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2016. - № 2. - С. 66 – 68.
53. Николаева, Н. В. Создание условий для формирования у учащихся положительных эмоций по отношению к учебной деятельности / Н. В. Николаева // Образование в современной школе. - 2015. - № 7/8. - С. 44-45.
54. Нюттен, Ж. Мотивация / Ж. Нюттен. - М.: Наука, 1975. - 211 с.
55. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для академического бакалавриата / Л.Ф. Обухова. - Л.: Юрайт, 2016. - 460 с.
56. Осиповская, А.В. К вопросу о мотивации учебной деятельности / А.В. Осиповская // Эконом. журнал. - 2013. - № 2 (30). - С. 89-93.
57. Патеева, О.В., Краснова, А.А. Изучение саморегуляции в подростковом возрасте / О.В. Патеева, А.А. Краснова // Проблемы психологии и социальной педагогики. - Чебоксары, - 2017. № 2. - С. 58-61.
58. Петровский, А.В. История и теория психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. - Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. - 416 с.
59. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. - СПб.: Питер, 2000. - 656 с.
60. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение: современное учебно-практическое пособие / А.А. Реан. – М.: Прогресс, 2007. – 321 с.

61. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 томах. Т. 2 / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 254 с.
62. Савенышева С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 4–11.
63. Семенова, Т.В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд / Т.В. Семенова // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. - 2015. - № 6. - С. 185-194.
64. Семенюк, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии / Л.М. Семенюк. – М.: Слово, 2010. – 176 с.
65. Слободчиков, В. И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. - 540 с.
66. Сурай, Т.В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование / Т.В. Сурай // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2016. - № 11. - С. 866-870.
67. Усатов, И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И.А. Усатов // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2016. - № 2. - С. 21-25.
68. Фельдштейн, Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. - 2020. - №2(4) - С.6-11.
69. Хачатурова, К.Р. Подростковый возраст детей в свете разных концепций / К.Р. Хачатурова // Актуальные проблемы педагогики и психологии на современном этапе. - 2018. - № 1. - С. 16-19.
70. Хмелевская, Я.А. Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса // Научные тенденции: Педагогика и психология, 2019. С. 50-56.
71. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология / О.В.

Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова.- М.: Типография, 2017. - 244 с.

72. Целинко И.А. Теоретический анализ эмоциональной саморегуляции личности // Young Scientist. 2015. № 8–1 (23). С. 161–164.

73. Шабрак, И.В. Оценочная деятельность и рефлексия школьников // Наука в современном мире: приоритеты развития. 2017. № 1 (3). С. 51-52.

74. Шаповалова, О. Е. Изучение отношения школьников к обучению / О. Е. Шаповалова // Начальная школа. - 2010. - №1. - С. 22-28.

75. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. - С. 6-20.

Программа повышения способностей к саморегуляции подростков.

При организации учебной деятельности ничто так сильно не интересует и не заботит опытного педагога, как учебная мотивация обучающихся, так как по справедливому наблюдению А. С. Мясищева, результаты деятельности человека на 20-30% зависят от интеллекта, и на 70-80% – от мотивов. И каждого педагога волнует, как же сформировать у учащихся положительные мотивы к обучению и познанию. В настоящее время проблема формирования устойчивых положительных мотивов на обучение актуальна в педагогике, психологии.

Важнейшая задача обучения – формирование учебно-познавательных мотивов. Формирование этих мотивов основывается на трёх факторах:

1. Способности, задатки ребёнка.
2. Субъект (воля и эмоции ребёнка, способности к саморегуляции).
3. Среда (которая подаёт пример, образец, заинтересовывает, мотивирует или вынуждает действовать).

Дать равные возможности развития всем обучающимся с разными способностями – задача педагогов организаций образования. Все эти факторы взаимосвязаны и отсутствие или сформированность одного влияет на общее развитие подростка, на его способность саморегуляции.

Уровень мотивации у подростков 6-8 класса снижен ввиду низкой познавательной активности, немного повышается к 10-11 классу, что скорее всего, связано с планами на будущее: подростки задумываются, куда им стоит поступать, на какие предметы налегать, готовятся к экзаменам и тестированию, к сожалению, очень много подростков средней ступени имеют сниженную познавательную мотивацию, что резко ухудшает их успеваемость, остается много «пробелов» в усвоении

школьной программы, особенно физико-математического цикла и им тяжело все усвоить и нагнать в старших классах.

В силу этих причин и желания повысить уровень успеваемости путем повышения учебной мотивации, уровня познавательной активности возникла необходимость разработать программу развивающих занятий с учащимися 8,9-х классов.

Цель программы: формирование устойчивой мотивации к обучению, способностей с саморегуляцией.

Задачи программы:

1.Формирование интереса к себе и другим; укрепление идентичности, определение границ своего «Я»; развитие внутренних критериев самооценки.

2.Актуализация представлений о личностных чертах, знаниях и навыках, необходимых для достижения жизненных целей

3.Осознание важности адекватной оценки своих возможностей и необходимого времени, развитие навыков анализа собственных усилий для разрешения проблем

4.Ориентация подростков на поиск истинных целей жизни, формирование позитивного настроения, взгляда в будущее

5.Накопление эмоционально - положительного опыта и повышение внимания к происходящим в себе изменениям; работа по развитию способностей к саморегуляции

Структура занятий.

1.Обязательный ритуал приветствия, который можно периодически менять. Выбирается он на вкус участников группы или ведущего

2.Разминочные упражнения.

3.Комплекс кинезиологических упражнений:

- Упражнение на релаксацию (снятие психического напряжения)

- Упражнение на растяжку нормализуют гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение) и гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость)

- Дыхательное упражнение улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность

4.Рефлексия (на выбор педагога).

5.Домашнее задание (является очень значимым в данной программе, так как заставляет подростков задумываться о занятиях на протяжении всей недели: домашние задания с использованием арт-терапевтических методик, что для подростков является наиболее интересным).

Содержание программы

Занятие № 1 «Понятие «воля».

Цель. Знакомство с целями данного блока занятий. Создание положительной мотивации; освоение приемов самодиагностики.

Ритуал приветствия(на выбор).

Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «Это мое имя».

Подросткам предлагается поискать в комнате такой предмет, которому они бы могли дать свое имя. После того как каждый сделает свой выбор, предлагается описать этот предмет, отмечая все его положительные стороны и недостатки.

Упражнение 2 «Круг воли».

Участники отвечают на вопросы о том, как они понимают, что такое сила воли, а также по каким признакам они могут определить, что перед ними безвольный человек. Затем даются определения волевых качеств.

Заполнение бланка «Круг воли»

Ф.И. _____ возраст _____ дата _____

Нарисуйте круг (это 100% силы воли) и отметьте в нем сектор, который, как вы считаете, соответствует Вашей силе воли. Подберите те цвета карандашей, которые, как Вам кажется, соответствуют следующим волевым качествам, и отметьте сектора, отражающие степень представленности каждого из этих качеств в Вас самих:

1. Решительность
2. Настойчивость
3. Смелость
4. Самостоятельность
5. Целенаправленность
6. Инициативность
7. Выдержка
8. Дисциплинированность

Упражнение 3 «Части моего «Я»».

Материалы: Бумага, наборы цветных карандашей (6 цветов).

Педагог-психолог предлагает участникам вспомнить, какими они бывают в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожими на себя самих, будто это разные люди), как они, случается, ведут внутренний диалог с собой, и попытаться нарисовать эти разные части своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически. После выполнения задания участники, в том числе психолог, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Подростки обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. При согласии каждого из участников ведущий собирает рисунки (желающие могут оставить их себе) с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей, но участники могут их посмотреть до и после занятий.

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Учимся расслабляться»

«Сядем поудобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку стула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем по десять глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлить их, вдыхая, сосчитаем про себя до семи, а выдыхая - до девяти. Можно и не считать - смотря как легче. Начнем».

По окончании: «Теперь можно закрыть глаза. Расскажем, что испытали, что почувствовали, выполняя это упражнение. Можно, я начну?» Ведущий в данном случае показывает, как можно говорить о своих чувствах, стараясь описать то, что испытал, поподробнее.

- Упражнение на растяжку «Активные руки»

Вытяните правую руку вверх, прислонив ее к уху. Выдыхайте воздух легко через закрытые губы. Обхватите правую руку левой рукой и двигайте ее вперед, назад, вправо, влево. То же самое сделайте с левой рукой.

- Дыхательное упражнение «Костер».

Представьте себе яркий костёр. Постепенно ваш костёр начинает угасать. Постарайтесь раздуть «угасающий» костер, вдыхая через нос и медленно выдыхая через рот. Выполните это упражнение 4-5 раз.

4.Рефлексия.

5.Домашнее задание. Предлагается сделать ряд снимков, по принципу игры в ассоциации. Если бы я был растением (животным, книгой, вещью, зданием, продуктом и др.) то я был бы... Затем на листе ватмана, в центре подросток располагает свою реальную фотографию. Вокруг нее он располагает ассоциативные снимки. Работы принести на следующее занятие.

Занятие 2 «Я – концепция».

Цель: поддержка дальнейшего самораскрытия, самопознания, прояснения «Я - концепции»; осознание своих социальных ролей (кто «я» в этом мире); активизация механизмов творческого воображения.

1. Ритуал приветствия.

2. Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «Мое имя».

Каждый участник пишет свое имя, располагая буквы вертикально. Затем к каждой букве подобрать позитивную положительную характеристику себя. Если в имени имеются 2-3 одинаковые буквы, необходимо найти разные слова на каждую.

Упражнение 2 «Метафорический автопортрет».

Обсуждение домашнего задания. При обсуждении в группе подростки делятся на пары, обмениваются метафорическими автопортретами и проговаривают свои чувства.

Еще один групповой вариант, это когда каждый располагает ассоциативные фотографии по кругу, не помещая свою фотографию в центр. Задача группы – по ассоциативным снимкам отгадать, чей это метафорический автопортрет и затем поместить в центр его фотографию.

Упражнение 3 «Ролевая карта».

Обсудить вопросы: что такое социальная роль, какие роли мы играем?

Выписать в столбик роли, которые мы играем. Затем нарисовать круг, в центре написать «Я». Вокруг разместить роли, которые играем, разукрасить цветными карандашами. Обсудить, как мы выглядим в той или иной роли, как общаемся, какие чувства испытываем.

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Учимся расслабляться»

«Вспомните, вообразите себе ситуацию, которая обычно вызывает у вас волнение, напряжение. Произнесите про себя несколько утверждений о

том, что вы чувствуете себя уверенно, спокойно. Но эти утверждения должны быть положительными. Например, не «я не волнуюсь», а «я спокоен» и т.д. Начнем». По окончании ведущий спрашивает, кто какие словосочетания использовал, что почувствовал и просит, если не трудно, рассказать о том, какие ситуации вспомнились. Данное упражнение способствует не только усвоению подростками простых навыков саморегуляции и созданию комфортной и доверительной атмосферы в группе, но и тому, что участники группы начинают более открыто и полно выражать свои чувства».

- Упражнение на растяжку «Массаж»

Левой рукой тянемся к правой надкостной мышце (между шеей и плечом). Массируем мышцу, продвигаясь к крайней удобной точке, и медленно поворачиваем голову вправо. Затем начинаем движение в обратную сторону. Прodelайте упражнение 3-4 раза. Поменяйте руки и выполните это упражнение, расслабляя левую надкостную мышцу.

- Дыхательное упражнение «Погасить свечи».

Представьте, что перед вами 3 свечи. Вам нужно погасить эти 3 свечи, т.е. делаем один глубокий вдох, а выдох делим на три равные порции. Теперь представьте, что у вас 5 свечей, при этом объем вдоха остаётся прежним. Затем представьте 7 свечей.. Объем вдоха останется тот же, меняется только каждая порция воздуха на выдохе. То же самое выполняем, пытаясь задуть 10 или 12 свечей. Повторите это упражнение 2-3 раза.

4.Рефлексия.

5.Домашнее задание. Сфотографировать себя в разных социальных ролях. Распечатанные на принтере снимки принести на следующее занятие.

Занятие «Снятие мышечных зажимов».

Цель: углубление процессов самораскрытия, самосознания; осознание своих страхов, тревог; освоение методов борьбы со своими тревогами и страхами.

1. Ритуал приветствия.

Обсуждение домашнего задания в свободной форме. Заострить внимание в какой роли испытываете больше всего тревожность, страх, волнение (как правило называют роль ученика).

Мини-лекция «Что такое волнение, тревога, страх и зачем они нам нужны».

Страх - это негативное эмоциональное переживание, которое испытывает человек при встрече с угрозой или при ее ожидании. Угроза, вызывающая страх, может затрагивать жизнь и здоровье человека (биологические страхи), его материальное благополучие или статус в обществе (социальные страхи), а также не иметь материального подтверждения, а быть отражением его собственных мыслей (экзистенциальные страхи).

Тревога - это расплывчатый, длительный и смутный страх по поводу будущих событий. Она возникает в ситуациях, когда еще нет (а может быть, и не будет) реальной опасности для человека, но он ждет ее, причем пока не представляет, как с ней справиться. По мнению некоторых исследователей, тревога представляет собой комбинацию из нескольких эмоций - страха, печали, стыда и чувства вины. Для тревоги (и для многих форм страха) в большинстве случаев характерен следующий ход мысли: человек находит в своем прошлом или из окружающей жизни примеры неблагоприятных или опасных событий, а затем проецирует этот опыт в свое будущее.

Рассмотрим подробнее отличия состояния тревоги и страха, так как эти эмоции являются предметом исследования в данной работе.

Тревога несет в себе адаптивные функции, предупреждая о внешней или внутренней опасности, подсказывает организму, что надо принять необходимые меры для предупреждения опасности или смягчения ее последствий. Эти меры могут быть осознанными, например, подготовка к экзамену, или бессознательными (к ним относятся механизмы психологической защиты). Исследования ученых показывают, что умеренно развитая тревожность, как личностное качество, повышает шансы человека достичь успехов в учебе или карьерном росте. Другое дело, что ценой такого успеха может быть повышенное беспокойство, нарушение сна и преобладание негативных переживаний над позитивными эмоциями. Существует два типа тревожности: один - как более или менее устойчивая черта личности, и второй - как реакция индивидуума на угрожающую ситуацию. Хотя эти два типа тревожности представляют собой вполне самостоятельные категории, между ними имеется определенная связь. То есть любой человек, повстречавший поздним вечером на пустынной улице группу пьяных подростков, встревожится (ситуативная тревожность), но если человек только собирается выйти на улицу и при этом уже тревожится по поводу возможного нападения преступников, значит он обладает повышенным уровнем личностной тревожности. Особенно сильное влияние на поведение склонных к повышенной тревожности людей оказывают боязнь неудачи, поэтому такие индивидуумы особенно чувствительны к сообщениям о неуспехе их деятельности, ухудшающие показатели их работы. Напротив, обратная связь с информацией об успехе (даже вымышленном) стимулирует таких людей, повышая эффективность их деятельности.

Таким образом, повышенная тревожность, обусловленная страхом возможной неудачи, является приспособительным механизмом, повышающим ответственность человека перед лицом общественных требований и установок. Это лишний раз подчеркивает социальную природу явления «тревожности», в то время, как страх в большей степени

опирается на биологические факторы. При этом отрицательные негативные эмоции, сопровождающие тревожность, являются той ценой, которую вынужден платить человек за повышенную способность лучше приспособливаться к социальным требованиям и нормам.

Страх более конкретная и предметная эмоция, чем тревога. Тревогу можно сравнить с предварительной командой «боевой готовности» приводящий организм в состояние относительной мобилизации. Страх же можно сравнить с сигналом «Внимание! Нас атакуют!». Человек рождается бесстрашным. Маленький ребенок не боится дотронуться до огня или змеи, споткнуться, упасть и т.п. Все эти страхи приходят потом, с полученным опытом. На разных этапах нашей жизни нас могут одолевать разные страхи. Но вместе с полезными, конструктивными страхами часто приобретаются и иррациональные. Когда они становятся слишком сильными и приобретают регулярный характер, их называют фобиями.

Беспокойство - это переживание является вариантом тревоги, при котором происходит логический перебор будущих негативных вариантов развития событий. Человек, испытывающий беспокойство, испытывает неуверенность по поводу будущего, и это неуверенность заставляет его напряженно размышлять о том, какие неприятности его могут ожидать впереди и как он может с ними справиться.

Обсуждение. Беседа о своих страхах, тревогах.

2.Разминочные упражнения.

Упражнение 1«Нарисуй свой страх».

Всем участникам предлагается изобразить свой страх. Затем на выбор превратить его в смешной рисунок или разорвать, уничтожить его.

Упражнение 2. «Самореклама» (рисование).

Участникам группы предлагается нарисовать рекламу для самого себя, включив в нее короткий текст. По окончании все по очереди представляют свои проекты.

3.Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Учимся расслабляться. Снятие мышечных зажимов».

Поочередно необходимо напрягать и расслаблять мышцы кисти рук, предплечья, лица. Затем перейти к мышцам лица (брови, рот, нос). Далее стоит напрягать мышцы шеи, груди, диафрагмы. Наконец перейти к мышцам живота, спины и мышцам ног: бедра, голени, ступни. Наберите в живот такое количество воздуха, какое вы можете максимально вместить, задержите на несколько секунд дыхание. Далее начинайте выдыхать из себя медленно весь кислород.

- Упражнение на растяжку «Махи руками».

Дотянитесь правой рукой до левой ключицы. Сделайте 10 кругов, согнутой в локтевом суставе левой рукой и плечом вперед, затем столько же назад. Измените положение рук и повторите упражнение.

- Дыхательное упражнение «Дыхание по квадрату».

Вдыхаем, считая до четырёх.

Задерживаем дыхание на четыре счёта.

Выдыхаем, считая до четырёх.

Задерживаем дыхание на четыре счёта.

Технику можно дополнить визуализацией — нарисовать квадрат с пронумерованными углами. Делая вдох на четыре счёта, мы будем скользить взглядом от первого ко второму. На задержке — от второго к третьему. На выдохе — от третьего к четвёртому. На последней задержке цикла взгляд вернётся к первому углу.

4.Рефлексия

5.Домашнее задание. Создать коллаж своих тревог и страхов. Принести на следующее занятие. В течении недели использовать приемы борьбы со своими тревогами, волнениями, возможно придумать свои.

Занятие 4 «Знакомство со своими «сильными и слабыми» сторонами – повышение самооценки».

Цель: осознание своих сильных и слабых сторон; получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки.

1.Ритуал приветствия.

Обсуждение домашнего задания в свободной форме.

2.Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «Китайская рулетка» (шуточный тест)

(Н.А. Сакович «Практика сказкотерапии», Речь, С-П, 2005, стр. 140).

Участникам предлагается закончить предложения

Если бы я был деревом, то хотел бы быть.... То не хотел бы быть...

Если бы я был одеждой, то хотел бы быть, то не хотел бы быть...

Если бы я был животным, то хотел бы быть..., то не хотел бы быть...

Если бы я был писателем, то хотел бы быть, то не хотел бы быть...

Если бы я был киногероем, то хотел бы быть... то не хотел бы быть...

Интерпретация такова: то, кем или чем ты хотел бы быть, - это ты в будущем, а то, кем или чем не хотел, - такой ты в настоящем.

Упражнение 2. «Мой дракон».

«У каждого из нас есть свой дракон. Нарисуйте сейчас своего дракона, назовите его в целом и каждую голову в отдельности. Придумать историю о том, как каждый будет сражаться со своим драконом».

3.Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Учимся расслабляться»

«Сядем поудобнее. Спина расслаблена, опирается на спинку стула, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем по десять глубоких медленных вдохов и выдохов. Чтобы замедлить их, вдыхая,

сосчитаем про себя до семи, а выдыхая - до девяти. Можно и не считать - смотря как легче. Начнем».

По окончании: «Теперь можно открыть глаза. Расскажите, что испытали, что почувствовали, выполняя это упражнение. Можно, я начну?» Педагог в данном случае показывает, как можно говорить о своих чувствах, стараясь описать то, что испытал, поподробнее.

- Упражнение на растяжку «Растяжка рук и плеч».

Держите ноги на ширине бедер, а руки вытяните над головой. Согните локоть и коснитесь верхней части спины. Свободной рукой потяните согнутую за локоть вниз и к голове.

- Дыхательное упражнение «Дыхание кролика»

Инструкция: Сделайте три коротких и быстрых вдоха и затем медленно выдохните.

4.Рефлексия

5.Домашнее задание. Подготовить рисунок или коллаж «Таким я хочу быть».

Занятие 5 «Ценностные ориентиры в жизни».

Цель: ориентация подростков на поиск истинных целей жизни, формирование позитивного настроения, взгляда в будущее.

1.Ритуал приветствия (придумать новый).

Обсуждение домашнего задания «Таким я хочу быть» в свободной форме. Заострить внимание на таких моментах, как осознание подростками своих истинных целей жизни, наиболее актуальных проблем настоящего, которые могут отразиться на их будущем.

2.Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «В поисках смыслов жизни».

«Каждый человек для чего-то рождается, приходит в этот мир, и у каждого есть свое предназначение — это закон жизни. Перед всеми людьми рано или поздно встает вопрос: для чего я живу? В чем же смысл

жизни? Даже если человек с головой уходит в заботы, время от времени эта мысль его посещает. Даже самый недалекий, стремящийся получать от жизни только удовольствия, духовно небогатый человек порой спрашивает себя: зачем я живу? Жизнь не может лишиться смысла ни при каких обстоятельствах. Смысл может быть найден во всем и всегда». Попробуйте ответить на следующие вопросы:

1. Что я даю жизни (творчество, учеба, труд)?
2. Что я беру от жизни (ценности, переживания, опыт)?
3. Как я отношусь к тому, как я живу?
4. Хотелось бы что-то поменять в своей жизни?»

«Самые смелые могут озвучить свои мысли. Возможно, они совпадают с мыслями большинства ребят. Можно обсудить, почему?»

Упражнение 2 «События моей жизни».

Подросткам предлагается нарисовать «график событий». На горизонтальной оси — «Время» — указываются годы жизни, не только прошедшие и настоящие, но и будущие. На вертикальной — «События» — значимость событий жизни, которая отражается высотой разноцветных столбиков от 1 до 10. Синим цветом обозначаются события прошлого, красным — настоящего, зеленым — будущего.

Оптимальным считается примерно одинаковое количество красного, синего и зеленого цветов. Наличие проблем с постановкой жизненных целей указывает отсутствие или малое количество зеленого цвета.

«Как протекала ваша жизнь до сегодняшнего дня? В чем ваши успехи и поражения? О каких событиях хотелось бы забыть? Каким вы видите свое будущее? Чего хотели бы достичь? Каких ударов судьбы ожидаете?»

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Формула удачи».

Подросткам предлагается занять удобную позу, закрыть глаза и расслабиться.

«Представьте, что вы стоите посреди пустыни. Оглянитесь вокруг. Сзади вы видите горную гряду — это ваши трудные события в жизни. Посмотрите, насколько высоки горы, но вы преодолели эти вершины, вы приобрели опыт «восхождения», теперь вы знаете, как бороться с трудностями. А теперь посмотрите вперед. Вы видите прекрасный оазис. Попробуйте разобраться: это мираж или настоящий рай в пустыне. Подойдите ближе, мираж не отодвигается и не пропадает. Смело входите в прекрасный сад и оглянитесь. Какие прекрасные цветы и деревья окружают вас, их кто-то уже посадил. А вам не хочется в этом саду посадить свои цветы? Приступайте к работе. (Пауза.) А теперь посмотрите, насколько от вашего труда сад преобразился, стал еще прекраснее. Это ваше будущее, и вы его творцы! Вы сами можете сделать его прекрасным своим трудом! Почувствуйте удовлетворение от проделанной работы! А теперь возвращайтесь в нашу комнату и поделитесь впечатлениями».

Каким вы увидели свое будущее? Осознали ли вы, что для того, чтобы «вырастить» прекрасный сад, нужно изрядно потрудиться, иначе он может оказаться миражом?

- Упражнение на растяжку «Координация»

Правой рукой возьмись за правое ухо. Согни правую ногу в колене и держи её левой рукой. Через 3 мин поменяй руки.

- Дыхательное упражнение «Дыхание».

«Займите удобное положение, закройте глаза, расслабьтесь, сконцентрируйтесь на каждом вдохе, прочувствуйте его. Затем при выдохе отпускайте все негативные мысли и эмоции. Постарайтесь почувствовать, как дышит каждая клеточка вашего организма, вся кожа. Упражнение проводите в течение 3-5 минут. Особое внимание обратите на лицо и руки, расслабьте их»

4.Рефлексия.

5. Домашнее задание. Подготовить фоторепортаж на тему «Один день из моей жизни». Отметить, что это должен быть желательно не выходной день.

Занятие 6 «Представление о времени»

Цель: осознание течения собственного времени; развитие навыков адекватного своим возможностям расчета времени.

1. Ритуал приветствия.

Обсуждение домашнего задания.

2. Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «Представление о времени».

Подросткам предлагается представить время в виде физического объекта, который можно увидеть и пощупать. После этого им дается задание нарисовать этот объект, обозначив на рисунке прошлое, настоящее, будущее и точку времени, в которой они находятся на момент его создания.

По окончании все участники внимательно рассматривают свои рисунки.

Правильно ли, что люди откладывают решение проблем на потом? Возможно ли, что времени не хватит на выполнение каких-либо планов? Чтобы исполнилось задуманное, нужно ли предпринять что-то именно сейчас?

Упражнение 2 «Чувство времени».

Участникам предлагается закрыть глаза и после команды педагога-психолога попытаться уловить момент, когда пройдет минута. Ведущий определяет течение минуты по секундомеру. Участник, по ощущению которого минута уже прошла, молча открывает глаза и поднимает руку, ожидая, пока все участники не откроют глаза. Подростки делятся на три подгруппы: тех, кто открыл глаза раньше, чем закончилась минута; тех, у

кого течение времени совпадает с часами, и тех, у кого минута тянется дольше, чем 60 секунд.

Подгруппы расходятся в разные углы комнаты и стараются определить общие для них ощущения, когда они сидели с закрытыми глазами.

«Зависит ли ощущение течения времени от психического состояния человека? Зависит ли оно от его личностных свойств? В каких общих случаях время тянется как «резина», а в каких летит, как ракета? Влияет ли на отношение окружающих к человеку тот факт, что у него время течет по-другому?»

Мини-лекция «Правила гармоничного распределения времени».

Время — характеристика нашего физического мира. Следовательно, когда происходят неполадки с выделением времени на что-либо, это свидетельствует о том, что вы не находитесь здесь и сейчас, а где-то витаете. Если вы оторваны от физического мира, у вас пропадает связь со временем: вы будете его терять, хронически ощущать его недостаток, везде опаздывать и не выполнять обещания. Каждый раз, когда речь идет о нехватке времени, подразумевается неуверенность в собственной силе. Чтобы не происходило неприятностей с окружающими, нужно правильно и реально распределять свое время.

Существуют правила гармоничного распределения времени. Очень полезно не только ознакомиться с ними, но и применять их в жизни.

Первое правило.

Определение относительной важности дела (принцип Парето — итальянского социолога и экономиста).

Принцип подразумевает соотношение 80:20. Этот принцип работает, если вы умеете отличать важные дела и не очень важные. Потратив всего 20 % времени, вы получите 80 % удовлетворения, занимаясь важным делом. И, наоборот, прозанимавшись весь день неглавным делом, в итоге вы получите 20 % удовлетворения.

«Как же отличить главное дело от не очень главного? Сейчас вам предстоит найти ответ на этот вопрос».

Не стоит вмешиваться в спор. Если подростки все-таки не придут к общему решению, можно им подсказать. Главным считается то дело, которое нельзя откладывать на потом, так как последствия неразрешенной проблемы окажутся крайне негативными. Можно показать это на жизненных примерах.

Второе правило.

Умение трезво рассчитывать свои силы и время.

Подавляющее большинство людей склонны преувеличивать свои силы и недооценивать время, необходимое для решения задачи. Определить величину заблуждения можно, если X единиц времени умножить на 3. Например, если вы считаете, что сочинение вы можете написать за 30 минут, умножьте это число на 3 и получите точные временные затраты. Приведите примеры, когда вы не успевали сделать задуманное».

Необходимо выбрать несколько примеров и посчитать вместе с участниками реальные временные затраты.

Третье правило.

Умение давать обещания.

Необходимо научиться анализировать свои возможности, прежде чем соглашаться делать что-то. В ответ на просьбу сначала необходимо ответить: «Подожди, я подумаю, смогу ли я выполнить, что ты просишь». Затем нужно проанализировать ситуацию и только после этого дать ответ. Это проверенный способ приобретения авторитета и заслуженной славы надежного человека или настоящего лидера группы.

Следует проанализировать вместе с ребятами ситуации, когда они, дав обещание, не смогли его выполнить.

- Не торопись соглашаться в ситуациях психологического давления.

- Принимай решения только после рассуждений о приоритетах и затратах времени.

- Честно говори «нет», если не сможешь справиться с чем-либо.

- Предлагай компромисс, бери на себя только посильную часть проблемы.

- Говори себе: «Молодец!», если сдержал слово».

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Мысленная картина»

Сядьте поудобнее, не напрягая мышц. Не скрещивайте руки, ноги или кисти рук. Отдыхайте, дайте вашему телу расслабиться. Глубоко вдохните, втягивая воздух постепенно через нос, пока легкие не наполнятся. Выдохните плавно, тоже через нос, пока полностью не освободите легкие. Попробуйте делать это ритмично. Не сжимайте и не выдыхайте все разом.

Начните новый цикл, прислушайтесь к своему дыханию, к тому, как ваши легкие раздуваются, и затем плавно выпускайте воздух. Ваше дыхание похоже на движение волн, мягко набегающих на берег (выдох) и снова откатывающихся назад (вдох). Зримо воображайте в уме волны, их плеск и вкус морской воды, легкое дуновение бриза.

- Упражнение на растяжку «Массаж ног».

Упражнение выполняется сидя. Положите правую ногу на левое колено. Выполняйте массирующие движения правой ноги, одновременно сгибая и разгибая ступню ног. Повторите те же движения с левой ногой.

- Дыхательное упражнение «Расслабляемся»

Упражнение, которое поможет найти свежие идеи для работы, взбодриться, и почувствовать прилив энергии.

Упражнение нужно делать в удобной для вас позе и с ровной спиной. Полностью расслабьтесь. Закройте большим пальцем правой руки правую ноздрю, и сделайте медленный глубокий вдох через левую. Затем поменяйте руки. Зажмите безымянным пальцем левой руки левую ноздрю,

и делайте глубокий выдох. Сделайте упражнение пять раз.

Затем наоборот – зажимайте левую ноздрю, а выдыхайте через правую.

Также сделайте пять раз.

После этого сделайте пять глубоких вдохов и выдохов через обе ноздри.

Дыхательные ключевые мысли:

Если мне плохо – надо подышать

Если не знаю, что делать – надо подышать

4.Рефлексия.

5.Домашнее задание. Подумать о своих умениях: «Я — великий мастер делать ...», на следующем занятии поделиться.

Занятие 7 «Жизненные ценности».

Цель: Развитие навыков постановки жизненных целей и самоопределения в их достижении

1.Ритуал приветствия.

2. Разминочные упражнения.

Упражнение 1 «Я - великий мастер».

Каждый участник по желанию выходит в центр круга и объявляет о своих умениях: «Я — великий мастер делать ...» Можно заявлять о любых своих способностях: готовить какое-то блюдо, играть на гитаре, рисовать. Задача выступающего — убедить остальных в том, что он делает что-то лучше других. Ведущий может спросить: «Может, кто-то умеет это делать лучше?» Если таких участников не находится, и группа соглашается с утверждением, то выступающий признается «Великим мастером» и награждается овациями.

«Трудно ли было хвалить себя и почему? В каких ситуациях нужно говорить о своих достоинствах?»

В группе могут оказаться ребята, которых уже столько ругали, что в результате их самооценка оказалась существенно занижена, и они не могут найти в себе ничего положительного. Им необходимо помочь, так

как на середину круга должен выйти каждый. Это требование является обязательным для выполнения.

Упражнение 2 «Хочу, могу, умею».

Многие люди, ставя перед собой какие-то цели, переоценивают или недооценивают свои способности. Это мешает им идти к намеченному, приносит множество разочарований. Сейчас мы с вами попробуем потренироваться в постановке простейших целей и определять свои способности к их достижению. (Подросткам раздаются бланки для заполнения.)

Хочу

Могу

Умею

В колонке «Хочу» нужно написать свое желание, при этом не стоит ставить глобальные цели, ведь это только тренировка. Рядом в колонке «Могу» напишите свое личное мнение по поводу того, возможно ли достижение намеченного. Здесь же отметьте, насколько осуществимо задуманное, в процентах или одним из трех вариантов: «уверен», «несколько неуверен», «не уверен». В колонке «Умею» напишите свои качества, которые необходимы для достижения поставленной цели и которые у вас уже есть».

Упражнение 3 «Тропинка к мечте».

Подросткам предлагается выбрать любую свою мечту, можно взять ее из колонки «Хочу». Далее нужно представить свою мечту в виде какого-либо объекта.

Каждый должен нарисовать на листе тропинку, в начале которой находится он, а в конце — его «мечта». На этой тропинке могут оказаться преграды и ухабы — те препятствия, которые могут встретиться на пути достижения поставленной цели. Эти препятствия нужно преодолеть. Тропинка может оказаться и без «ям» — значит, к цели будет двигаться легко.

«Трудно ли было увидеть «тропинку» и «препятствия»? Если были затруднения, то почему? Может быть, мы иногда бываем несколько самонадеянны, и нам кажется все легким? Нужно ли уметь видеть препятствия?»

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Ресурсные образы»

«Вспомните или придумайте место, где вы чувствовали бы себя в безопасности и вам было бы хорошо и спокойно. Это может быть цветущий луг, берег моря, поляна в лесу, освещенная теплым летним солнцем. Представьте себе, что вы находитесь именно в этом месте. Ощутите запах, прислушайтесь к шелесту травы или шуму волн, посмотрите вокруг, прикоснитесь к теплой поверхности песка или шершавому стволу сосны. Постарайтесь представить это как можно более четко, в мельчайших деталях.

В начале упражнение будет даваться с трудом, поэтому его нужно осваивать дома, в тишине, перед сном или перед подъемом, если есть время.

Чтобы не бояться опоздать, выделите себе 20-30 минут (этого времени более чем достаточно) и поставьте будильник, чтобы не думать о времени. По мере освоения техники, усиления образов вы сможете использовать её в стрессовых ситуациях».

- Упражнение на растяжку «Снеговик»

«Представьте, что каждый из вас только что слепленный снеговик. Тело твердое, как замерзший снег. Пришла весна, пригрело солнце, и снеговик начал таять. Сначала “тает” и повисает голова, затем опускаются плечи, расслабляются руки и т. д. В конце упражнения ребенок мягко падает на пол и изображает лужицу воды. Необходимо расслабиться. Пригрело солнышко, вода в лужице стала испаряться и превратилась».

- Дыхательное упражнение «Пропорции дыхания»

Таким дыханием космонавт Рукавишников спас жизнь своему экипажу!

«В полете у корабля отказал двигатель, и его посадка становилась непредсказуемой. С Земли никто ничего разумного предложить не мог. Николай Николаевич вспомнил, что в Центре подготовки их обучали специальному дыханию для спокойствия: надо, чтобы соотношение между вдохом и выдохом было как можно больше. Он воспользовался этой рекомендацией. Через некоторое время самочувствие его улучшилось, в голове прояснилось, и было принято решение включить запасной двигатель, который использовался для гашения угловых скоростей.

Так как корабль постоянно вращался, надо было выбрать именно такое положение корабля, когда импульс двигателя мог сработать задом наперед, то есть погасить скорость. Так оно и получилось. Как потом говорили специалисты, это был один из миллионных вариантов, которые просчитать практически было невозможно. Пропорции дыхания: «Выдох длиннее вдоха» (1 : 2)

4.Рефлексия.

5.Домашнее задание. Сделать фоторепортаж или коллаж на тему «Мои ресурсы». Подросткам предлагается подумать, что и кто им может помочь в достижении той мечты, которую они обозначили в предыдущем упражнении. Чем они уже обладают для исполнения намеченного? Нужно изобразить свои качества в виде символов — это личные ресурсы.

Занятие 8 «План действий»

Цель: Создание плана действий для достижения жизненных целей.

1.Ритуал приветствия.

Обсуждение домашнего задания. Можно ли привлекать к достижению поставленных целей других людей? Или все же нужно надеяться только на себя?

В ходе обсуждения участники должны прийти к мысли, что другие люди — это внешние ресурсы, помощь в исполнении задуманного, но главными ресурсами в достижении цели обладает человек, которому она принадлежит.

2. Разминочные упражнения.

Упражнение 1. «Цели и дела»

Важно уметь отличать дела от целей. Дела — то, что можно предпринять, для того чтобы достичь цели. Например, при наличии одной цели — хорошо отдохнуть вечером, дела, ведущие к ней, могут быть различными: пригласить гостей, договориться с друзьями пойти на дискотеку, убратся в комнате, чтобы спокойно смотреть телевизор и т. п.

«Сейчас вам необходимо будет в течение двух минут придумать максимум способов, как вы можете отдохнуть вечером. Не останавливайте свою фантазию, пишите без остановок».

Когда работа будет закончена, психолог записывает на доске самый популярный способ вечернего отдыха и предлагает ребятам составить список дел, которые необходимо выполнить, чтобы вечер состоялся. Затем ребятам предстоит определить, сколько времени они предполагают затратить на выполнение дел и к какому сроку эти дела должны быть завершены.

«Трудно ли было составить план действий?»

Какие внутренние и внешние ресурсы учитывались при составлении плана достижения цели?»

Упражнение 2 «Закончи предложения».

Участникам предлагается написать окончания к предложениям:

- «Я очень хочу, чтобы в моей жизни было ...»;
- «Я пойму, что счастлив, когда ...»;
- «Чтобы быть счастливым сегодня, я должен...».

«С каким предложением было справиться легко и какое вызвало затруднение? Увидели ли вы в ваших предложениях список дел, которые вам предстоит выполнить?»

У ребят могут возникнуть затруднения в определении понятия «счастье». В этом случае стоит поговорить с ними, как они понимают свое счастливое состояние, в чем оно выражается.

Упражнение 3 «Волшебный стул».

У меня есть волшебный стул. Я поставлю его в центр комнаты, и каждый, по желанию, может сесть на нее и рассказать нам о каком-то своем желании. Тот, кто сидит на стуле, начинает свой рассказ со слов «Я хочу...».

Все остальные внимательно слушают. Желание может быть связано с чем угодно: с вашими друзьями, с семьей, с нашей группой».

Не следует усаживать подростков на подушку насильно. Они могут делиться своими желаниями только добровольно.

«Что вы чувствовали, когда сидели на «волшебном стуле»? Что вы ощущали, когда слышали о желаниях других, не появились ли у них какие-то важные желания? Трудно ли было набраться смелости и сесть на стул?»

Упражнение 4 «Четыре сферы»

«Что бы вы сделали, если бы могли все? О чем вы мечтаете, каковы ваши желания и цели на ближайшие пять недель, пять месяцев, пять лет? Люди вкладывают свою энергию в различные сферы жизни. Основными среди них считают: тело, деятельность, контакты, творчество. Хорошо, если энергия распределяется между ними равномерно.

Подумайте и напишите, как вы будете использовать свою энергию и время? Что будете делать для тела — красоты вашего лица, фигуры, для своего здоровья? Что вы хотели бы сделать для своей деятельности — учебы, работы, карьеры? Для контактов с людьми — семьей, друзьями? Для своего творчества — развлечений, путешествий, хобби? Для города, страны, человечества — например, для достижения мира на Земле?»

Обсуждение

«Что вы выяснили для себя? В чем нашли для себя главное? Возможно, в процессе работы у вас появились жизненные цели и наметился план действий?»

У ребят могут возникнуть трудности в постановке целей и построении планов на далекое будущее. Пусть это вас не расстраивает, не забываете о том, что дети живут «здесь и сейчас». Они обязательно об этом задумаются.

3. Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Внутри нас».

«Сядьте удобно... Почему бы вам не расслабиться и не успокоиться, в то время как с вами будет происходить что-то полезное... Расслабленность, покой, отдых бывают приятнее, когда глаза закрыты. Закройте глаза. Вы слышите мой голос и можете еще больше расслабиться и успокоиться, еще больше, ровно настолько, насколько это надо вашему организму... вашему телу... вашему мозгу... вашему подсознанию. Почувствуйте, как вы дышите. С каждым вдохом ощущение покоя усиливается... С каждым выдохом все тревоги, заботы дня уходят на задний план. Для того чтобы добиться положительных внутренних изменений, нужно научиться задавать себе самому вопросы. Ответив на них, вы сможете разобраться в самих себе. Итак, ответьте самому себе: «Что я сейчас делаю? Что я чувствую? О чем думаю?». Теперь давайте активизируем наше воображение. Вообразите, что вы – маленький поплавок в огромном океане... У вас нет цели, компаса, карты, руля, весел. Вы двигаетесь туда, куда несет вас ветер и океанские волны. Большая волна на некоторое время накрывает вас, но вы вновь выныриваете на поверхность... Попробуйте ощутить эти толчки, эти падения и выныривания... Ощутите движение волны... тепло солнца... брызги воды... эту силу, которая не дает вам пойти ко дну и поддерживает вас. Вот так и в жизни – то вы оказываетесь накрыты волной проблем и тревог,

то вдруг – опять на поверхности... Никогда не надо терять самообладания... Будем учиться у природы, у окружающего мира житейской мудрости...Хорошо! А сейчас вспомните такой момент вашей жизни, когда вы чувствовали эмоциональный подъем, когда вы были счастливы... Вспомните, когда вы были кому-то очень нужны, были дороги и любимы... Вспомните или немного пофантазируйте. Когда вы почувствуете, что уже отдохнули, вспомнили, что хотели, или помечтали, вы откроете глаза... Каждый откроет глаза тогда, когда ему этого захочется».

- Упражнение на растяжку «Тряпичная кукла и солдат».

Исходное положение - стоя. Полностью выпрямитесь и вытянитесь в струнку как солдат. Застыньте в этой позе, как будто вы одеревенели, и не двигайтесь. Теперь наклонитесь вперед и расставьте руки, чтобы они болтались как тряпки. Станьте такими же мягкими и подвижными, как тряпичная кукла. Слегка согните колени и почувствуйте, как ваши кости становятся мягкими, а суставы очень подвижными. Теперь снова покажите солдата, вытянутого в струнку и абсолютно прямого и негнущегося, как будто вырезанного из дерева. Дети попеременно бывают то солдатом, то куклой, до тех пор, пока вы не почувствуете, что они уже вполне расслабились.

- Дыхательное упражнение «Сохраняем силы»

«Делая выдох спокойно, не торопясь, сожмите пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Затем, ослабляя сжатие кулака, сделайте вдох. Повторите 5 раз. Теперь попробуйте выполнить это упражнение с закрытыми глазами, что удваивает эффект. Слегка помассируйте кончик мизинца. Встаньте и сделайте очень глубокий выдох. Затем наберите полные легкие воздуха и выдохните со звуком. Пропойте во все время выдоха долгое «аааааа». Представьте себе, что при этом из вас вытекает ощущение напряжения, усталости. А на вдохе представьте себе, что вдыхаете вместе с воздухом веселые и радостные мысли. На

каждом выдохе повторяйте звук «аааааа» все громче, пока неприятные ощущения не покинут вас полностью. На минутку встаньте со своего места и превратитесь в сигнальную сирену машины «Скорой помощи». Положите руку себе на голову и произнесите громкий, высокий, протяжный звук: «Иииии!» Постарайтесь почувствовать, как ваша голова начинает дрожать от этого звука. А теперь попробуйте прокричать этот звук, подобно сигнальной сирене, - произносите его, то выше, то ниже (30 секунд)

4.Рефлексия.

5.Домашнее задание. Составить альбом из домашних работ, которые были выполнены на протяжении занятий. Также можно добавить еще, что-нибудь, по желанию, на любую тему. Придумать название и защитить свой проект.

Занятие 9 «Я в лучах света»

Цель: Развитие навыков свободного выбора, актуализация знаний, полученных на занятиях всего цикла, подведение итогов.

1. Ритуал приветствия.
2. Разминочные упражнения.

Упражнение 1. «Должен или выбираю»

«С детства мы слышим от других людей слово «должен» настолько часто, что оно звучит внутри нас, заставляя подчиняться. Нами могут руководить люди, ситуации и собственные моральные установки. Бывает, что какая-то часть нашей личности сопротивляется этому «должен», но, как правило, мы все же подавляем ее и подчиняемся. Если человек руководствуется в основном «долженствованием», значит, хозяин положения не он, а посторонние авторитеты, порой сомнительные. Например, в вашей компании принято курить и выпивать пиво, соответственно, каждый новичок должен делать то же, что и все, даже если ему это не нравится. Или вам говорят, что вы должны учиться, и вы

подчиняетесь этому, каждый день «приводя» себя в школу за шиворот, но только лишь для того, чтобы отсидеть положенное количество часов. За вас принимает решение кто-то другой, вы подчиняетесь ему, но после этого остается чувство обиды или внутреннего протеста. Оба этих способа реагирования, в свою очередь, толкают к мести.

Однако, когда мы сами выбираем отношение к той или иной ситуации, мы проявляем волю. Чтобы быть самостоятельными в своих решениях, нужно уметь сосредоточиться на собственной мотивации для каких-то действий». Сейчас вам предстоит попытаться это проделать. Замените утверждения, вынуждающие вас на какое-либо действие, на утверждения, предполагающие ваш собственный выбор. Продолжите список утверждений, приведенных ниже:

Я должен.....

Я хочу.....

...Я должен ходить в школу, так как этого требуют родители

...Я хочу учиться в школе, для того чтобы получить знания, которые мне пригодятся в жизни

...Я должен вечером прийти на тусовку со сверстниками

...Я хочу вечером пообщаться со своими друзьями-сверстниками

...Я должен помогать родителям в домашних делах

...Я хочу заниматься домашними делами, мне доставляет удовольствие чистота в доме

Переход от «я должен» к «я хочу» означает что вам будет легче бороться не только с собственными долгами, но и с долгами, возложенными на вас другими. Быть может, у вас есть несколько дел, которые вам не по душе. Но, так или иначе, вы выполняете их. Почему бы вам не выбрать к ним другое отношение, чтобы вместо скуки и раздражения испытать удовольствие? Такой сознательный выбор может превратить неудачный день в день достижений. Бессильное, серое существование может превратиться в жизнь, полную свободы и радости, в

жизнь по своему выбору». Обсуждение
было трудно переменить свое отношение?

В каких ситуациях вам

Упражнение 2 «Чемодан в дорогу».

Защита домашнего задания.

Вспомните, чему вы научились на занятиях всего цикла. Что, на ваш взгляд, обязательно пригодится вам в жизни? Для того чтобы не забывать некоторые мысли, рекомендую вам их записать. Это будет ваш багаж знаний и умений — «чемодан» с необходимыми вещами, которые будут нужны в вашем путешествии по длинной жизненной дороге».

Что ребята положили в «чемодан»? Действительно ли им багаж пригодится в жизни, или он собран на всякий случай.

Упражнение 3 «Я - подарок человечеству»

«Каждый человек — это уникальное существо. И верить в свою исключительность необходимо каждому из нас. Подумайте, в чем состоит ваша исключительность, уникальность. Поразмышляйте над тем, что вы действительно являетесь подарком для человечества. Аргументируйте свое утверждение, например: «Я — подарок для человечества, потому что я могу принести пользу миру в...»

После 5 минут раздумий ребята по кругу высказывают свои соображения. Группа поддерживает своего товарища заявлениями: «Это действительно так!»

Не останавливайте подростков, даже если вам кажется, что их аргументы не убедительны. Признать свою полезность для мира в целом затруднительно и для взрослого человека.

3.Комплекс кинезиологических упражнений.

- Упражнение на релаксацию «Храм тишины».

«Вообразите себя гуляющим на одной из улиц многолюдного и шумного города: Ощутите как ваши ноги ступают по мостовой: Обратите внимание на других прохожих, выражения их лиц, фигуры: Возможно, некоторые из них выглядят встревоженными, другие спокойны: или

радостны: Обратите внимание на звуки, которые вы слышите: Обратите внимание на витрины магазинов: Что вы в них видите? Вокруг очень много спешащих куда-то прохожих.: Может быть, вы увидите в толпе знакомое лицо. Вы можете подойти и поприветствовать. А может быть, пройдете мимо: Остановитесь и подумайте, что вы чувствуете на этой шумной улице?...Теперь поверните за угол и прогуляйтесь по другой улице.: Это более спокойная улица. Чем дальше вы идете, тем меньше вам встречается людей.: Пройдя еще немного, вы заметите большое здание, отличающееся по архитектуре от других: Вы видите на нем большую вывеску "Храм тишины": Вы понимаете, что этот храм - место, где не слышны никакие звуки, где никогда не было произнесено ни единого слова. Вы подходите и трогаете тяжелые резные деревянные двери. Вы открываете их, входите и сразу же оказываетесь окруженными полной и глубокой тишиной. Побудьте в этом храме: в тишине.: Потратьте на это столько времени, сколько вам нужно. Когда вы захотите покинуть храм, толкните двери и выйдите на улицу. Как вы сейчас себя чувствуете?»

- Упражнение на растяжку «Дерево растет».

Исходное положение – сидя на корточках. Спрятать голову в колени, обхватить их руками. Представьте, что вы - семечко, которое постепенно прорастает и превращается в дерево. Медленно поднимитесь на ноги, затем распрямите как можно ровнее туловище, вытяните руки вверх. Затем напрягите тело и вытянитесь. Подул ветер – вы начинайте раскачиваться, как дерево.

- Дыхательное упражнение «Только спокойствие».

«Сидя или стоя постарайтесь, по возможности, расслабить мышцы тела и сосредоточить внимание на дыхании.

На счет 1-2-3-4 делайте медленный глубокий вдох (при этом живот выпячивается вперед, а грудная клетка неподвижна). На следующие четыре счета проводится задержка дыхания, затем плавный выдох на счет 1-2-3-4-5-6».

4. Заключение цикла занятий.

«Наши групповые занятия подошли к концу. Вы многое узнали о себе, многому научились. Хотелось бы, чтобы эти знаниягодились вам в жизни. Почаще заглядывайте в «чемодан» — там есть все необходимое для вашей поддержки и уверенности в себе. Не забывайте о том, что рядом есть ваши верные друзья, которые всегда готовы прийти на помощь!

Я попрошу вас в трех словах, как в короткой телеграмме, высказать свои впечатления».

Подростки высказываются по кругу. Ведущие благодарят их за участие в групповой работе и делятся впечатлениями.

В завершение можно сделать групповую фотографию на память.