

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические подходы к проблеме развития способностей к саморегуляции подростков.....	11
1.1. Изучение проблемы саморегуляции в психологических и педагогических исследованиях.....	11
1.2. Формирование способностей к саморегуляции у подростков	26
1.3. Модель организации процесса развития саморегуляции у подростков.....	31
Выводы по 1 главе	38
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию способностей к саморегуляции подростков	41
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по развитию способностей к саморегуляции подростков	41
2.2. Разработка и реализация программы по развитию саморегуляции подростков	46
2.3. Анализ результатов итогового эксперимента.....	55
Выводы по 2 главе	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	67
ПРИЛОЖЕНИЯ	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Продолжающаяся модернизация и перестройка отечественного образования является ответом на глобальные процессы, которые происходят в мире. Личностно ориентированное, компетентностное образование в вариативной образовательной среде становится одним из основных трендов развития образования в России. Компетенции XXI века предусматривают не столько набор «твердых», предметных компетенций, сколько набор компетенций, связанных с взаимодействием с другими людьми, с креативностью, с умением планировать свое будущее и достигать его.

Современный школьник должен хорошо уметь не только самоорганизовать свою ежедневную учебную деятельность, но и проектировать дальнейшее образовательное, профессиональное и личностное развитие. Начиная с последней четверти XX в. отечественная школа во многом ориентирована на помощь в формировании способностей к саморегуляции у обучающихся. Не случайно регулятивные универсальные учебные действия как обязательные образовательные результаты входят во все поколения федеральных государственных образовательных стандартов.

Между тем развитие саморегуляции учебной деятельности, в том числе в старшей школе, во всем мире является весьма значимой педагогической проблемой. Об этом свидетельствует обширная научная историография проблем саморегуляции как за рубежом, так и в отечественной психологии и педагогике.

В отечественной исследовательской традиции проблемы развития саморегуляции также были представлены достаточно широко. В работах Б.Д. Эльконина и В.В. Давыдова формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривается как важнейший признак развитой учебной деятельности. Самостоятельное место занимают работы

Н.М. Пейсахова и исследования А.В. Быкова и Т.И. Шульги в области волевой регуляции.

Определенные аспекты этой проблемы (процесс формирования учебно-организационных умений как умений по самоуправлению учением учащимися) были изучены в работах Ю.К. Бабанского, Н.А. Лошкарева, С.Г. Воровщикова. Наиболее распространенным в настоящее время является структурно-функциональный подход к саморегуляции (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.).

С именем В.И. Моросановой связано развитие одной из наиболее известных научных школ, принадлежащих данному направлению. Исследователь выделяет различные уровни проявления субъектности в стилевых особенностях саморегуляции: операциональный и регулятивно-личностный.

Современный этап развития этого научного направления характеризуется ресурсным подходом к изучению саморегуляции. В научной школе А.К. Осницкого основное внимание уделяется изучению социального опыта и его использования в процессах саморегуляции. В рамках этого направления были реализованы исследования, в которых предложены способы развития навыков саморегуляции (А.К. Осницкий, М.В. Полянцева, Г.М. КОРТУНОВ и др.).

Важность личностных компонентов саморегуляции отмечали Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева, И.С. Якиманская. Исследования субъектности человека также затрагивали проблему формирования саморегуляции. В.И. Моросанова отмечает роль регулятивных функций самосознания в процессах саморегуляции. В этом ряду в первую очередь нужно назвать научные подходы В.И. Слободчикова и А.В. Брушлинского. Значимость развития субъектности

отмечалась и в исследованиях процессов профессионального самоопределения человека, его личностно- 7 профессионального развития (Э.Ф. Зеер, С.Н. Чистякова, Н.И. Пружников, Л.М. Митина).

Развитие саморегуляции детерминируется разными группами факторов, и роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки. В отечественной педагогике существует несколько научных школ, изучающих этот феномен. Наиболее известна научная школа О.С. Газмана (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). Концепция А.В. Мудрика включает близкое к педагогической поддержке понятие «индивидуальной помощи». Обе концепции предполагают помощь ребенку в решении сложных жизненных задач.

Помимо названных авторов достаточно много отечественных исследователей обращалось к теме педагогической поддержки (Е.И. Казакова). Содержательно и методически пересекаются с педагогическими концепциями психологической поддержки как общие (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина), так и частные, например направленные на поддержку старшеклассников в ситуации выбора (С.Я. Уварова, Т.Д. Дубовицкая, Н.Н. Березина). Но помощь и поддержка исходят из высокой доли самостоятельности обучающегося в принятии решений и их реализации в отношении собственной учебы и жизни. Высшая форма этой самостоятельности – опыт совершения личностного выбора, сущность которого была глубоко раскрыта Д.А. Леонтьевым. Именно личностный выбор ряд исследователей предлагает использовать для создания условий для личностного развития (И.В. Лысенко, О.М. Исаева).

Таким образом, существует ряд *противоречий* между:

– накопленным объемом научных знаний в таких педагогических областях, как изучение субъектности, профессионально-личностного развития, саморегуляции деятельности, и необходимостью их целостного осмысления и интеграции;

– многообразием современной образовательной практики в области сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся и задачей его осмысления на единой теоретической основе;

– существующими в массовой школе условиями сопровождения саморегуляции учебной деятельности современных обучающихся и необходимостью разработки новых педагогических средств для ее сопровождения.

Таким образом, *актуальность* проблемы исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и реализации программы по развитию саморегуляции подростков.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать на практике программу по развитию саморегуляции подростков.

Объект исследования: саморегуляция подростков.

Предмет исследования: формы и методы развития саморегуляции подростков.

Гипотеза исследования: процесс развития саморегуляции подростков будет проходить эффективно, если:

– теоретически обосновать модель организации процесса развития компетенции саморегуляции у подростков

– разработать и реализовать программу по развитию саморегуляции подростков;

– адаптировать ее к специфике учебного процесса в центре помощи

родителям и детям, оставшимся без попечения родителей.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) выявить эффективные формы и методы развития саморегуляции подростков;
- 3) разработать и реализовать программу по развитию саморегуляции подростков;
- 4) провести экспериментальную работу по развитию способностей к саморегуляции подростков.

Методологическая основа исследования: в ряде исследований осознанную саморегуляцию определяют, как психологическую компетенцию, характеризующуюся в самостоятельном и ответственном выдвигании цели, в управлении и достижении этой цели (В. И. Моросанова, Т. Г. Фоминых, И. Ю. Цыганов, И. В. Белашева). Имеются данные о фрагментарности становления социально-личностных компетенций у подростков с девиантным поведением, которые определяются как способность и готовность к владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния (Ю. А. Королева, О. В. Лишин и А. К. Лишина, А.Г. Петрынин, А.М. Печенюк).

Положения, выносимые на защиту:

1. В основу нашего исследования положено следующее определение саморегуляции – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции

личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как желаемые.

2. Была теоретически обоснована и разработана модель развития саморегуляции включает целевой и методический блок, основной содержательно-деятельностный блок, представленный мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами, из которых формирующий этап содержит личностно-развивающий, информационно-познавательный и социально-деятельностный компоненты; аналитический блок; результат и критерии сформированности компетенции саморегуляции у подростков.

3. Была разработана и реализована программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся средних классах, направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка. Основные задачи программы: 1) информирование старшеклассников о явлении и процессе саморегуляции и ее роли в улучшении психоэмоционального состояния человека; 2) обучение подростков приемам и навыкам саморегуляции; 3) формирование мотивации к применению полученных знаний и навыков в повседневной жизни и дальнейшему самостоятельному освоению саморегуляции.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в определении саморегуляции в подростковом возрасте;
- в теоретическом обосновании модели организации процесса развития компетенции саморегуляции у подростков.

Практическая значимость исследования:

- разработана программа по развитию саморегуляции подростков.

Методы исследования: для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы диссертационного исследования теоретические (анализ психологической, педагогической, методической литературы, касающиеся проблемы исследования; анализ, синтез, обобщение) эмпирические (изучение опыта отечественных и зарубежных преподавателей; устные и письменные опросы, анкетирование, педагогический эксперимент; изучение документации, опросники, диагностики).

Научная новизна квалификационной работы определяется тем, что

- теоретически обоснована модель развития саморегуляции;
- разработана и реализована программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся средних классах, направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка.

Апробация результатов исследования: Мингалиева Н.М. Теоретическое обоснование процесса развития саморегуляции у подростков. Часть 1: материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. конференции. 5-29 апреля 2025 г. ред. кол., Богачев А.Н., Уварина Н.В. и др. – Челябинск: изд-во «ООО Арбис», 2025. – 134-138 с.

База исследования: МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2023 по 2025 годы.

Первый этап (поисково-теоретический) 2023–2024 гг. – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и

гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана программа экспериментальной работы; модифицированы диагностические методики, проведён констатирующий эксперимент.

Второй этап (опытно-экспериментальный) 2024–2025 гг. – проведён формирующий эксперимент, который позволил реализовать программу по развитию саморегуляции подростков.

Третий этап (аналитико-обобщающий) 2026 г. – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация экспериментальных данных, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

Содержание и структура работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

Глава 1. Теоретические подходы к проблеме развития способностей к саморегуляции подростков

1.1. Изучение проблемы саморегуляции в психологических и педагогических исследованиях

Малоизученной проблемой является формирование компетенции саморегуляции в онтогенезе. Проблема саморегуляции в системе психологических знаний занимает особое место. Она основательно исследуется в последние десятилетия в психологическом, психофизиологическом и социальном аспектах. Еще С. Л. Рубинштейн в своей работе «Человек и мир» затронул вопрос саморегуляции в целостной системе отношений человека к миру [64]. К.А. Абульханова-Славская пишет о том, что «способы связи индивида с жизнью должны быть рассмотрены с точки зрения его самоопределения не по отношению к отдельным событиям, а как разные способы жизни в смысле их определения самим субъектом» [35, с. 24].

Теоретико-методологический анализ литературы показал, что изучению саморегуляции в психолого-педагогической науке и практике уделяется особое внимание. Современная психологическая наука располагает достаточными верифицированными фактами о сути и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. Г. Дикая, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский и др.), о структуре саморегуляции и взаимодействии ее механизмов (О. А. Конопкин, Д. А. Леонтьев, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.), об особенностях формирования и развития её отдельных элементов у детей и подростков (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Д. Б. Эльконин и

др.), о соотношении возрастных особенностей индивида и особенностей его саморегуляции (М. В. Воробьева, Н. Ф. Круглова, А. К. Осницкий, Р.И. Суннатова, В.В. Фадеев и др.), о компонентах компетенции саморегуляции (В. И. Байденко, Е. В. Бурцев, А. А. Вербицкий, Л. Спенсер и М. Спенсер и др.). Также активно ведутся исследования развития саморегуляции в онтогенезе: развитие произвольной сферы ребёнка (Л. С. Выготский, А. К. Осницкий, Г. А. Виленская и Е. А. Сергиенко и др.); изучение психических состояний в дошкольном возрасте (О. А. Прохоров и др.), исследование саморегуляции школьников (М. М. Безруких и Е. С. Логинова, Н. В. Астахова и др.).

Большой интерес вызывают исследования формирования, развития и коррекции сферы саморегуляции у детей с особенностями дизонтогенеза: развитие саморегуляции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития У. В. Ульяновца [73]; исследование саморегуляции в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития Н. В. Бабкина [2]; выделены клиничко-психологические особенности детей с ЗПР И. Ф. Марковской; развитие саморегуляции с интеллектуальной недостаточностью в специально созданных условиях Л. А. Метиева; формирование саморегуляции у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности Ю. Н. Белихов; личностные смыслы саморегуляции у девиантных подростков изучались Е. И. Манаповой.

Понятие «саморегуляция» носит междисциплинарный характер, саморегуляция – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как

желаемые [3]. Особый подход к рассмотрению понятия регуляция поведения предлагает М. Я. Басов. Он отмечает, что понятие регуляция поведения имеет два смысла, первое связано с общей установкой личности и общим направлением ее активности, второе касается структуры процесса и способов его организации [3, с. 459].

Психологический аспект саморегуляции заключается в стремлении к сохранению устойчивости и стабильности организма, которые распространяются на его элементарные жизненные функции и проявления как активного деятеля в среде. Многие ученые (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, Л. С. Рубинштейн, И. М. Сеченов, А. С. Шаров, Ч. Шеррингтон, D. L. Butler, J. A. Kuhl, D. N. Schunk и др.) придают большое значение роли сознания в деятельности человека. Оно выступает субъектом интрапсихических действий по построению своей активности, что и определяет методологическое обилие исследований по вопросам внутренней регуляции и саморегуляции поведения.

Психическая регуляция и регуляторные процессы в условиях человеческой психики преломляются через личность. Именно личность является инстанцией, которая распоряжается регуляторными, функциональными возможностями сознания, конструируя из них контур осознанной саморегуляции [36]. По мнению П. Я. Гальперина, «личность невозможна без сознания, но не сводится к нему – сознание не равно личности. Действует не сознание, а личность, которая регулирует свои действия на основе сознания, составляющего ориентировочную часть ее действий» [7].

Важным для нашего исследования считаем тезис о том, что правильнее говорить «о личностной саморегуляции, реализуемой посредством сознания или попросту о личностной осознанной саморегуляции» [66]. Саморегуляция

предполагает сознательное приложение усилий в определенном направлении: «саморегуляция – это ... и оптимизация возможностей, компенсация индивидуальных недостатков применительно к задачам и событиям деятельности. Саморегуляция предполагает преодоление субъективных и объективных трудностей деятельности, обеспечивает смысловое соответствие действий ее задачам» [1, с. 156]. Очевидное внимание в рамках исследуемой проблемы представляют некоторые положения теории установки Д.Н. Узнадзе [72].

Им были сформулированы научные представления о существовании психических уровней регуляции поведения и выделены два уровня регуляции психической активности: первый связан с потребностями субъекта, второй уровень – с окружающей средой, в которой эта потребность могла бы быть удовлетворена. Также в рамках исследуемой проблематики большое внимание уделяется некоторым методологическим аспектам исполнительской регуляции психических процессов. По мнению Б. Ф. Ломова [40], при исследовании поведения и деятельности нужно всегда иметь в виду «большие возможности человека», которые конкретизируются в понятии «способность к саморегуляции» [40, с. 27].

Психический регуляторный механизм представлен в личности двумя аспектами: побудительным и исполнительским, которые закреплены в форме характера и способностей. Способности выполняют организационно-исполнительскую функцию в регуляции поведения и деятельности [64].

Изложенные общетеоретические положения являются методологической платформой для различных подходов к исследованию саморегуляции, активно развивающихся в современной академической психологии. Достаточно обширной областью психологических исследований

стало изучение процессов формирования способности к произвольной регуляции психических функций в контексте развития сознания [82]. При этом решаются задачи изучения особенностей произвольной регуляции движений, познавательных процессов мотивации и морально-нравственной регуляции поведения [5].

Идея произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов были развиты в работах Л. С. Выготского [6]. Признавая за произвольной активностью (воля) функции побуждения и выбора действий, главным в проблеме воли он считал произвольную регуляцию поведения и психических процессов. В рамках этой проблемы воля есть одна из стадий «овладения собственным поведением». В своих развитых формах волевая регуляция опосредована искусственными знаками (психологическими орудиями) и осуществляется объединением различных психических функций в единую функциональную систему, выполняющую регуляцию деятельности или какого-то психического процесса [6]. Следующим академическим направлением исследования проблем саморегуляции считается саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Л. Г. Дикая, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и др.)

Именно деятельность диктует требования к человеку, ее осуществляющему. В соответствии с теорией деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков и др.) структура деятельности включает в качестве основных компонентов цель, мотив, средства и результат. Поэтому к человеку предъявляются основные требования: наличие целей, мотивов, заставляющих его быть активным, наличие знаний о предмете деятельности, о ее способах, умений действовать с предметом [81].

В соответствии с теоретическими аспектами саморегуляции

деятельности О.А. Конопкиным [31] была разработана и обоснована структура осознанной саморегуляции произвольной активности: «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей».

Ученый выделяет динамические характеристики общей способности саморегуляции (ОСС), которые проявляются в «инициативно – творческом модусе, в легкости и успешности овладения новыми видами целенаправленной активности, в способности самостоятельно решать нестандартные задачи, осуществлять деятельность в изменившихся условиях, требующих смены способов действия, обобщении умения регуляции, абстрагировании от тех конкретных особенностей разных видов деятельности, которые не влияют на основные закономерности построения и осуществления регуляции». ОСС имеет качественный вектор развития личности и существует как «континуум разных уровней своей структурной и функциональной сформированности, проявляющихся в деятельностном взаимодействии человека с действительностью» [31].

Функциональная структура саморегуляции состоит из следующих функциональных звеньев: осознанно принятая субъектом цель деятельности; модель соответствующих условий деятельности, которые, по мнению субъекта, определяют выбор способа исполнительской деятельности; программа исполнительских действий, т.е. внутренняя модель предстоящих действий; представление о результате, который является субъективным критерием успеха; оценка результата и принятие решений о необходимых коррекциях в процессе регуляции [32]. Отсутствие или неразвитость

(несформированность) какого-либо функционального звена создает разрыв в «кольце» регуляции, делая ее структурно неполноценной.

Такой функциональный дефект (неустойчивость цели, отсутствие модели значимых условий деятельности и т.д.) разрушает весь процесс регуляции, лишает его главной системной функции – целенаправленного управления деятельностью [32, с. 32]. В рамках указанной концепции изучались возрастные и индивидуальные различия в саморегуляции, особенности саморегуляции в учебной и трудовой деятельности, индивидуально-типические особенности саморегуляции в поведении и деятельности, также модель системы саморегулирования была применена к исследованию личностного уровня саморегуляции (Л.Г. Дикая, Ю. С. Жуйков, О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, В. Н. Обносов, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, Н. О. Сипачев, С. В. Ушнев, Э. А. Фарапонова и др.). Методологическим основанием исследования саморегуляции Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазура [12] является теория деятельности, где саморегуляция понимается «как некий принцип организации человеческой деятельности, основанный на сознательном управлении собственным поведением» [12, с. 121].

Ученые выделяют два уровня саморегуляции: 1) операционально-технический, связанный с сознательной организацией действия с помощью средств, направленных на его оптимизацию; 2) мотивационный, связанный с организацией общей направленности деятельности с помощью сознательного управления своей мотивационно-потребностной сферой. Второй уровень саморегуляции представлен двумя такими формами, как волевое поведение, которое функционирует на преодоление препятствий на пути достижения цели, и как одна из составляющих деятельности переживания, направление

которого обеспечивает гармонизацию мотивационной сферы.

Другим направлением в исследовании регуляции является личностная саморегуляция поведения. Ю.А. Миславским [51] была построена и обоснована модель саморегуляции личности, «реализатором» которой выступает структурно-функциональная система саморегуляции личности. Под саморегуляцией личности автор понимает «процесс поддержания в человеке такой продуктивной активности, которая требует от него определенной работы над собой, а тем самым в высших своих проявлениях захватывает и момент развития его как личности». Модель ученого представляет собой интеграцию функциональных звеньев структуры осознанной саморегуляции (О.А. Конопкин) и структурно-функциональные звенья системы саморегуляции личности.

В качестве структурно-функциональных звеньев системы саморегуляции личности автор выделяет ценности, цели, идеалы, образ «Я», уровень притязаний и самооценку. Важным для нашего исследования являются принципиальные положения о том, что перечисленные функциональные звенья модели образуются в общении, отношении с другими людьми и обуславливают активность и развитие личности. Регулятивному аспекту морального развития («этическому развитию») посвящены исследования С.Г. Якобсон [79]. Базируясь на исследованиях О.Г. Дробницкого [8], она выделяет две формы нормативной регуляции: обычно-традиционную (обычай) и морально-нравственную (мораль), где каждая форма имеет свои особенности происхождения. Обычай как форма нормативной регуляции является продуктом массового повторения однотипных действий и их закрепления в виде общеобязательных образцов поведения.

Регуляция индивидуального поведения в указанной форме

осуществляется социумом, который придерживается данной нормы. Автор определяет саморегуляцию как «высшую форму нормативной детерминации поведения, которая обеспечивает самостоятельное и добровольное соблюдение норм морали при отсутствии внешнего контроля и принуждения» [79, с.81]. Моральная саморегуляция, по мнению автора, проявляется в ситуации морального выбора.

Функциональная сторона моральной саморегуляции выбора раскрывается при реализации трех составляющих: личные интересы и интересы других как альтернативы и моральные ценности альтернативных поступков в конкретных условиях. Представленная С. Г. Якобсон [79] модель моральной саморегуляции имеет две взаимообуславливающие категории Субъекта и Объекта, которые опосредуются когнитивными (понимание ситуации и адекватная оценка морального выбора) и личностными (нетерпимое, критическое отношение к нарушению норм собственного поведения) предпосылками.

Основным условием реализации модели моральной саморегуляции ученый считает следующее: переход из состояния объекта, который представлен идеальной формой образа «Я», в состояние субъекта посредством критического отношения к нарушению нормы собственного поведения и негативного отношения к себе. Проблема саморегуляции рассматривается учеными в контексте развития самосознания личности. Проанализировав академическую литературу по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что существуют неоднозначные подходы к исследованию процессов регуляции поведения [68].

Наиболее известной в исследованиях саморегуляции социального поведения личности в социальной психологии является концепция

диспозиционной структуры личности В. А. Ядова [60]. Под диспозицией понимается «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом», «диспозиции личности...образуют систему». Важнейшая функция диспозиционной системы – это психическая регуляция социального поведения и деятельности личности. По мнению автора, в основе диспозиции личности, как иерархической структуры, лежат иерархическая структура потребностей, условий деятельности и собственно диспозиционных образований, формирующиеся «на стыке» между потребностью и условиями (предметами) ее реализации.

Первый уровень – элементарные фиксированные установки, формирующиеся на основе потребностей физического существования в простейших ситуациях. Второй уровень – система социальных фиксированных установок, обладающая трехкомпонентной структурой, которая состоит из аффективных, когнитивных и поведенческих аспектов. Третий уровень составляет доминирующую направленность интересов личности в определенные сферы социальной активности, что проявляется в основных социальных установках. Здесь регуляция поведения личности осуществляется в привычных ситуациях и функционирует согласно принятым в группе социальным нормам и правилам. Высший, четвертый, уровень составляет систему ценностных ориентаций личности. Данный уровень регуляции поведения характеризуется постановкой личностью жизненных целей разного уровня и связан с главными социальными сферами жизни человека [60].

В рамках бихевиорального подхода А. Бандура [80] важную роль в научении и организации индивидуального поведения отводит способности к саморегуляции. Он предполагает, что научение происходит только тогда, когда

включаются детерминанты регуляции поведения личности в форме подкреплений внешних, косвенных и самоподкреплений. Исследователь выделяет три составляющие процесса саморегуляции: самонаблюдение, самооценка и самоответ. Важным для нашего исследования считаем теоретические положения А. Бандуры [80], который говорит о том, что у каждого есть личная возможность предоставить самому себе много вариантов для выбора («влиять на самого себя»), которая оказывает детерминирующее воздействие на поведение.

Эта возможность осуществляется благодаря тому, что мысль обладает причинной силой. Таким образом, люди принимают участие в создании ситуаций, в которых они оказываются [17]. В современных исследованиях проблем саморегуляции важное место отводится вопросам соотношения структурных компонентов личности и компонентов саморегуляции [17]. А.С. Шаров [77], опираясь на концептуальные исследования о структурных аспектах понятия личности, разработал полифункциональную модель личности, где регуляция является ядром и определяет систему психологической структуры личности. Ученый понимает регуляцию как «направленную на развитие целостности субъектную активность, осуществляемую посредством системы выборов» [77]. Регуляция как базовая система психологической структуры личности наполняется содержанием через интеграцию структурных подсистем личности – ценностно-смысловую, активности и рефлексии, а также уровней регуляции – операционного, тактического, стратегического. Уникальной характеристикой саморегуляции в указанном подходе является то, что, с одной стороны, она выступает ведущим элементом личности, а с другой, реализуется через взаимодействие личностных компонентов, что ведет к индивидуальной самореализации

личности.

Таким образом, процесс саморегуляции, его структура, виды, особенности являются предметом изучения многих наук. Анализ понятий показал, что в науке не определено единого понимания феномена саморегуляции. Представленные в науке концепции, теории, результаты научных исследований по проблемам саморегуляции можно условно разделить на несколько направлений: саморегуляция психических процессов и состояний (Л. П. Гримак, Л. Г. Дикая, А. О. Прохоров, R. S. Lazarus, G. Н. Е. Gendolla и др.), саморегуляция деятельности (К. А. Абульханова_Славская, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий и др.), саморегуляция личности (Б. В. Зейгарник и др., Ю. А. Миславский, В. И. Моросанова, И. И. Чеснокова и др.), саморегуляция поведения (Б. С. Братусь, М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова, В. А. Ядов, С. Г. Якобсон и др.). В контексте разных подходов к проблеме саморегуляции некоторые ее аспекты имеют обобщенный характер.

Процесс саморегуляции детерминирован двумя взаимообуславливающими звеньями: а) внутренним, который представлен интраперсональными особенностями субъекта (ценности, смыслы, установки); б) внешним (выбор, общение, взаимоотношения, анализ сложившейся ситуации). В представленных концепциях ведущая роль в регуляции поведения и деятельности отводится субъекту, которому присуща активность.

Процесс саморегуляции рассматривается учеными как высшая форма в структуре личности, как сознательный системный процесс, где взаимодействие звеньев подчинено определенным целям и задачам. Регулятивный процесс осуществляется с помощью ценностей, критического отношения к нарушениям норм и негативного отношения к себе, человеческой духовности, установкам, самооценкам и самоконтролю. В процессе

саморегуляции подчеркивается ее исполнительская роль при участии воли. Отечественные психологические теории и исследования интересующей нас проблематики содержат веские аргументы о том, что особое значение развитие саморегуляции имеет в подростковом возрасте [32; 44]. Подростковый период развития личности характеризуется повышенным вниманием к своему внутреннему миру (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, В. Т. Кондрашенко, Ч. Кули, В. С. Мерлин, Д. Мид, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, В. В. Столин, Л. С. Славина, И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова, Э. Эриксон и др.).

«Внутренняя жизнь личности ... в основном протекает как диалог субъекта с самим собой. Именно в диалоге с самим собой возникает целеполагание, самооценивание своих возможностей, наличных качеств саморегуляции» [45, с.52]. Развитие процесса саморегуляции имеет ряд особенностей у подростка, который опосредован маргинальностью его положения в обществе, развитием личностной рефлексии, поиском ответа на вопросы «Кто Я?» и «Зачем Я живу?», усложнением потребностно-мотивационной сферы и переосмыслением личностных ценностей, воспитанием «силы воли» и процессом самовоспитания. Перечисленные выше особенности являются благоприятными предпосылками и необходимым условием развития саморегуляции [79]. Зарубежные исследования [83] показали, что взаимодействие между ребенком и взрослыми регулируется взрослым лишь отчасти. Результаты исследования интеракции между взрослым и ребенком показывают, что ребенок уже в очень раннем возрасте способен регулировать поведение взрослого и что активность ребенка во многом зависит от того, как отвечают на его инициативу [83, с.161].

Средний школьный возраст имеет свои особенности в развитии сферы

саморегуляции. «Больше свободы» – это первейшая потребность подростка. «Возможность самому выбирать себе друзей» – это вторая из наиболее насущных потребностей подростка. При этом эти потребности приобретают значение «свободы быть с друзьями, которых я сам себе выбрал». Тем самым подросток выражает стремление человека быть самому ответственным за свою жизнь. Смысл указанных потребностей проявляется и в манере ребенка одеваться: она свидетельствует о том, каким видит себя ребенок, каким он хочет, чтобы его видели другие, и тем самым как бы предупреждает окружающих о том, чего они могут ожидать от него. Все это доказывает, что подросток стремится к тому, чтобы самому принимать правильные решения во всех касающихся его случаях.

Вся ситуация развития подростка требует передачи ему контроля. Он уже не нуждается в контроле за тем, когда ему учить уроки, когда приходить домой после прогулки, во что и как одеваться и т.д. И в то же время он нуждается в том, чтобы другие не унижали его достоинство» [25]. По мнению Е. Р. Калитеевской (1997), Д. А. Леонтьева (1993) сущность подросткового кризиса заключается как раз в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения. Разрешение этого кризиса либо в формировании этих механизмов, либо в отказе от автономии [48]. 36 А. А. Реан [65], В. Т. Кондрашенко [36] считают, что необычным новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. «Подросток...не хочет и не может воспринимать на веру, как должное все, что ему говорят взрослые. Он начинает сравнивать слова и поступки взрослых и, находя в них противоречия,

вырабатывает собственное отношение к окружающему миру» [54, с.364]. Джон Хилл [84] предложил следующий подход к проблеме поиска подростками независимости. Он пришел к выводу о том, что автономию можно определить через феномен саморегуляции.

Независимость подразумевает принятие собственных оценок и регулирование своего поведения, что можно определить одной фразой: «Думай сам за себя». Многие подростки учатся именно этому. Они заново переоценивают правила, ценности и ограничения, с которыми имели дело в детском возрасте дома и в школе. Иногда они сталкиваются со значительным сопротивлением родителей, которое может привести к конфликту. Тем не менее, чаще всего родители вместе с ними стараются справиться с этой проблемой, уменьшая зоны конфликта, помогая им развивать независимое мышление и саморегуляцию поведения [66].

Таким образом, анализируя сущность «саморегуляции», можно констатировать, что эти два явления формируются и реализуются в деятельности (поведении). Саморегуляция является качеством личности, которое осознанно формируется в подростковом возрасте в системе социально-образовательных отношений.

1.2. Формирование способностей к саморегуляции у подростков

В рамках исследования, придерживаясь концепции В.И. Моросановой, в которой саморегуляция рассматривается, как группа метакогнитивных умений описываются следующие исторически важные моменты различия когнитивной и личностной саморегуляции в общей схеме, и описание по возрастным особенностям. Исторически сложилось так, что исследование саморегуляции

развивается в двух направлениях: когнитивном направлении и личностном. Саморегуляция представляет собой метапроцесс, который организует познание путем координации первичных когнитивных процессов.

Личностная осознанная саморегуляция изучается в контексте как регуляция любого намеренного изменения в поведении, в состояниях и психических процессах [52]. Осознанная саморегуляция это способность личности регулировать свою активность, а именно эмоции, чувства, поведение, общение. В данное понятие вкладываются параметры социального поведения, взаимоотношения межличностного характера и преобразование деятельности. Уже сформированная саморегуляция является самым важным фактором для развития личности, ведущая к самодетерминации и самореализации человека к жизни, так описывается в отечественной психологии О.А. Конопкин.

Личностные образования являются частью структурного компонента регуляции, туда входят ценностные ориентации, активность деятельности и рефлексия [84]. У каждого структурного компонента в целостном процессе регуляции есть своя роль, а на значимые для личности социальные ценности указывают ценностные ориентации. Активность выполняет функцию реализации, как для внутреннего мира, так и для внешнего. Она включает в себя все что касает реализации активности, а это труд, поведение, учёба, социальные взаимоотношения. Самопознание и саморуководство, которые также являются частью структурного компонента осознанной регуляции, выполняют своего рода функцию выражения внутренней активности. Рефлексия контролирует правильность выбранных форм и видов активности, она так же осуществляет функцию обратной связи, обращая при этом на себя психическую активность, в следствии происходит переосмысление активности и переоценка, а также изменение ценностно-смысловых образований. При

наличии обратной связи происходит приобретение внутреннего регуляторного опыта. В подростковый период личностная саморегуляция закладывает основы социально-нравственного поведения и формирует общую направленность нравственных представлений и установок.

Изменение всех структурных компонентов личностной саморегуляции происходит на протяжении всего подросткового периода. В эти динамические прогрессивные изменения входят: базовые ценности и рефлексии. Тем самым это свидетельствует об качественных сдвигах в развитии личностной саморегуляции. Обеспечивает непосредственно становление нравственной активности и социальное развитие, что и выступает в роли поступательного развития личности подростка [48]. После подросткового возраста развитие личностной саморегуляции продолжает и далее формироваться. В подростковый период в систему регуляции недостаточно интегрированы одни из самых важных составляющих для развития личностной саморегуляции: саморуководство, и уверенность в собственных решениях и действиях. Подростковый онтогенез плавно перетекает в юношеский возраст, где динамика развития осознанной регуляции в юношеском возрасте тесно связана с этапами подросткового онтогенеза. Профессор К.Н. Поливанова выделяет два важных этапа в развитии осознанной саморегуляции: стабильный (11-12 лет) и кризисный период (13-16 лет), основанный на хронологии подросткового возраста [63].

Важным характерологическим показателем в младшем школьном возрасте является активность, которая включает в себя: открытость во взаимоотношениях с младшими подросткам, с самим собой, которая отражается в социальном одобрении. Для них не характерно саморуководство и саморегуляция в полном объеме, из-за средового влияния, которое нарушает

самоощущение подростка. Над рефлексией и развитыми базовыми ценностями, преобладает внешний регулятор поведения, а в нравственных представлениях есть зависимость от взрослых, ответственность в этом возрасте носит лишь поверхностный смыслообразующий характер, но при этом уже включена в структуру осознанной регуляции.

Осознанная личностная саморегуляция подростков всех возрастов характеризуется следующими признаками: отсутствует стабильное быстрое развитие, выступают явные противоречия. Высокая уверенность в себе сочетается с нежеланием раскрываться и социализироваться, средовое влияние усугубляет самоконтроль по отношению к себе, по отношению внутреннему саморуководству и самоотношению наблюдается выраженная самоизбирательность. Отсутствует ответственное поведение, а сами нравственные представления не являются значимыми регуляторами [63]. Быстрый темп развития личности, больше носит в себе разрушительную характеристику, чем созидательную. От особенностей поведения подростка, таких как закрытость, трудности в социализации, страдает собственное «Я» и это сопровождается внутренним напряжением, негативным отношением к окружающим. 15-16 лет для старших подростков является кризисным периодом все системы организма и психики претерпевают изменения.

На первый план выходят регулирующие возможности, ведущей ценностью становится ответственность, преобразуется и совершенствуется личностная рефлексия подростка. В качестве ведущего механизма выступает рефлексия и ценностные ориентации. Основные возрастные новообразования происходят в возрастной период начиная с 15-16 лет, тем самым являясь кульминационной точкой отправления. В этот период происходит качественный сдвиг личностной саморегуляции, фокус внешнего поведения

смещается вовнутрь. Внутренняя активность берет верх над внешней активностью [63].

Таким образом, описанные способности и тенденции развития личности в период психологического взросления подростков являются одними из самых важных этапов становления [67].

Рассмотрим подробнее поэтапное развитие личностной саморегуляции подростков: - на период младшего подросткового возраста, приходится развитие внутренней активности, так как он входит в состав регуляторной механизма поведения на период 11-12 лет.

Когнитивный компонент активности подростка направлен на создание позитивного образа его индивидуальных качеств, внешности, способностей и социального развития. А, если говорить об эмоциональном компоненте, служит важным фундаментом для формирования самоуважения. На повышение самооценки, авторитета влияет оценочно-волевая система. Линия поведения осознанного выбора и ответственности включает в себя мотивационный компонент. Внешнюю сторону активности определяет поведенческий компонент. - В период 14 лет с одновременным развитием абстрактно-логического мышления, следует не забывать и про развитие рефлексивных способностей подростков, критичности к себе и социуму.

На каждом этапе развития регуляции в подростков периоде, одним из важных базовых ориентаций являются ценностные ориентации. В их успешное формирование вносит вклад взаимодействие подростка с социумом и информационным полем. На эффективность воспитательного процесса в образовательном учреждении влияет соответствие образовательной среды действующим в реальной жизни ценностям [4].

Таким образом развитие личностной саморегуляции представляет собой

очень сложный механизм. Процесс качественных изменений мотивационно-ценностных структур, сложная системная перестройка всего организма в целом, изменений механизмов саморазвития. На каждом этапе взросления и развития происходит изменение всех структур, компонентов и функциональных возможностей личности подростка.

Задачи внешней и внутренней активности претерпевают изменения, также и ценностно-смысловая сфера, и рефлексивные способности. В.И. Моросанова выделяет следующие этапы формирования способности к саморегуляции, в разные возрастные периоды. Поведение тесно взаимосвязано с формированием саморегуляции, при этом их невозможно рассматривать по отдельности. Личностная саморегуляция в младшем школьном возрасте (7-10 лет) состоит из трех подсистем: когнитивной (познание), регулятивной (регуляция деятельности и поведения), и аффективную (регуляция внутриличностных образований, мотивации, рефлексии). Саморегуляция в подростковом возрасте (11-23 лет) выступает началом формирования осознанной саморегуляции произвольной активности, тем самым определяя поведение и деятельность подростка. Она проявляется через активность субъекта по организации и управлению своей собственной деятельностью, поведением, но она не всегда носит осознанный характер [53].

Несмотря на большое количество проведенных исследований, на тему проблемы саморегуляции поведения, уже имеющегося количества практического материала, всё также остается открытым вопрос о взаимосвязи характера поведения и особенностях саморегуляции. На сегодняшний день известно, что низкий уровень развития саморегуляции, чаще всего приводит к деструктивному поведению. В связи с этим, есть необходимость изучения системы регуляции, её структуры внутренней регуляции, особенности и то, как

функционирует саморегуляция. Работ, которые посвящены изучению взаимосвязи саморегуляции и социально-дезадаптированных подростков, довольно мало. Тем самым, стоит вопрос о взаимосвязи психологических особенностей подростков и формировании у них девиантного поведения, и того, как это проявляется в повседневной жизни.

1.3. Модель организации процесса развития саморегуляции у подростков

Модель организации процесса развития саморегуляции у подростков характеризуется рядом существенных признаков: - в ее основе – понимание саморегуляции деятельности, которая сформирована в трудах В.И. Моросановой [53] и А.К. Осницкого [58];

- включает опыт формирования метакогнитивных стратегий, накопленный как в зарубежных исследованиях, так и в работах А.К. Осницкого и его учеников, а именно общую логику формирования навыков саморегуляции, предполагающую движение от предъявления обучающимся образцов регуляции через овладение ими к свободному переносу этих образцов в новую образовательную ситуацию;

- исходит из приоритета роли активности личности обучающегося в развитии саморегуляции учебной деятельности; - основывается на положении о тесной связи саморегуляции учебной деятельности, содержательных, ценностно-смысловых характеристик самосознания и личностно-профессионального развития у обучающихся профильных классов;

- базируется на стимулировании развития ценностно-смыслового уровня саморегуляции за счет обеспечения возможности личностного и

профессионального выбора в условиях повышения ответственности за него.

Опираясь на эти выводы, можем сформулировать принципы организации педагогического сопровождения поддержки саморегуляции учебной деятельности.

1. Принцип обеспечения активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности.

2. Принцип обеспечения успешности (оптимизация уровня сложности заданий в соответствии с зоной ближайшего развития).

3. Принцип опережающей актуализации ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности как элемента личностно-профессионального развития.

4. Принцип обеспечения возможности личностного выбора (в отношении траекторий личностно-профессионального развития и умения нести за него ответственность).

5. Принцип сочетания уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития. Все перечисленные принципы непосредственно вытекают из аргументов и выводов, сформулированных выше.

Первые два принципа характеризуют деятельность любой системы педагогического сопровождения. Любое педагогическое сопровождение в первую очередь исходит как из необходимости актуализировать личностные ресурсы ребенка, подростка для решения задач личностного развития («принцип обеспечения активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности»), так и из необходимости обеспечивать в конечном счете его успешность при учете имеющихся у него возможностей и ресурсов для развития («принцип

обеспечения успешности (оптимизация уровня сложности заданий в соответствии с зоной ближайшего развития)»).

Реализация обоих принципов имеет очень важное значение для ситуации, когда предметом сопровождения становится саморегуляция учебной деятельности. Использование коллективных форм организации деятельности, изменение роли ученика в образовательном процессе за счет использования форм самообучения является важнейшей нормой, которую мы предлагаем соблюдать в педагогическом сопровождении саморегуляции учебной деятельности.

Остальные три принципа специфичны именно для разработанной нами модели. Фактически они основаны на логике, обратной той, что применила в своем исследовании Е.В. Камалетдинова: она использовала формирование самоорганизации учебной деятельности для того, чтобы развивать субъектность (в ее понимании) старшеклассников в профильном обучении. Мы исходим из предположения (подтвержденного рядом ученых) о том, что содержательные стороны самосознания (ценностная и мотивационная направленность и осознание себя во временной перспективе) и саморегуляции связаны не односторонне, и воздействие на один из феноменов неизбежно сказывается на другом [19].

Структура разработанной модели включает в себя целевой компонент, определяющий границы исследования; методологический, определяющий основные научные положения исследования [19]; организационно-педагогический блок, определяющий методические и административные ресурсы; основной содержательно-деятельностный блок, определяющий его содержание и выбор педагогических инструментов (совокупность методов, форм, средств, технологии, экспериментальная программа); аналитический

блок, позволяющий профессионально оценивать затраченные ресурсы с полученным результатом, с последующей корректировкой в деятельности; результативный, характеризующий предполагаемый результат. Опишем каждый компонент модели.

Методический компонент деятельности включает в себя разработку сценариев мероприятий, игр, конспекты мастер-классов, педагогических занятий, групповых занятий с элементами тренинга, дискуссионных клубов, положений о различных конкурсах, разработку социальных проектов на конкурс.

Основной содержательно-деятельностный блок реализовывался мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами.

Основной содержательно-деятельностный блок реализовывался мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами.



Рис. 1. Модель организации процесса развития саморегуляции

Мотивационно-стимулирующий этап был направлен на установление доброжелательного контакта подростками. На данном этапе предполагается знакомство программой, знакомство воспитанников друг с другом, со взрослыми, создание условий, способствующих дальнейшему проявлению интереса подростков к участию в мероприятиях, предусмотренных опытно-экспериментальной программой. Используются следующие формы и методы: индивидуальная беседа и консультация с родителями и самим подростком, посещение его места проживания или учебы, поздравление в социальной сети «Вконтакте» с днем рождения и другими праздниками, оказание помощи в трудных для подростка ситуациях. Данный этап является сквозным, проходящим через формирующий и рефлексивно-оценочный этапы.

Личностно-развивающий компонент ориентирован на самопознание подростков, на выявление сильных и слабых сторон своей личности, на обучение способности к саморегуляции, рефлексии. Цель данного компонента деятельности – сформировать необходимый и достаточный уровень способности саморегуляции у подростков через самопознание и активные формы взаимодействия с окружающими.

Информационно-познавательный компонент нацелен на развитие познавательных потребностей трудного подростка, на расширение его

кругозора, на пропаганду среди подростков альтернативных (культурных) форм досуга. Оно предполагает знакомство подростков с основными историческими событиями, обучение навыкам, необходимым в туристических походах, празднование занимательных событий в жизни личности, ориентирование в досуговой сфере. Цель данного компонента – развить культурный потенциал (поведение) и познавательные потребности у подростков.

Рефлексивно-оценочный этап нацелен на развитие навыков рефлексии и оценивания своих действий (поступков), прошедшего мероприятия, своего участия в ходе проведенного мероприятия. Подростки учились анализу результатов своей деятельности, рефлексированию своего поведения. Обсуждались положительные результаты деятельности и то, что им в этом помогло. У подростков вырабатывалась осмысленность своего вклада в ту или иную работу, что помогало видеть результат своего труда, а в конечном итоге способствовало положительной динамике формирования компетенции саморегуляции у подростков. Формы, которые мы используем в данном компоненте деятельности, – самооценка, анкеты, вечерние огоньки, книга жалоб и предложений, беседы. Целью данного этапа является создание благоприятных условий для рефлексии и оценки воспитанниками самих себя.

Аналитический блок нацелен на всесторонний анализ организационно-педагогической деятельности, он позволяет корректировать и апробировать новые формы работы с подростками с девиантным поведением. Основные положения, которые обсуждаются на педагогическом собрании: привлеченные и необходимые ресурсы, организационный компонент, категория учащихся, методический компонент, соответствие педагогических средств особенностям возраста, соответствие результата поставленной цели.

Таким образом, организация системной разнообразной деятельности подростка («социальная прививка» – перен. значение «заставить усвоить, сделать привычным») способствует побуждению активности подростка в освоении общественного бытия, развитию познавательных способностей и личностного роста, переоценке ценностей и коррекции поведения.

Совокупность благоприятных условий для успешного решения задач подросткового возраста, ситуативно организованное во времени и пространстве, представляет собой «социальную прививку», задача которой привить трудному подростку новые свойства, взгляды, социальные и бытовые навыки, жизненные ценности на основе субъектно значимой деятельности.

Погружение подростка в созданные благоприятные условия без отрыва от социальной действительности его взросления носит кратковременный информационно и эмоционально насыщенный, субъективно значимый и креативный характер.

Таким образом, данная модель, реализуемая через определенные этапы модели, ведет к привитию не только функциональных умений и навыков, но и, что очень важно, способствуют развитию осознанной саморегуляции поведения и взаимоотношений. Мы пришли к выводу, что совершенствование качеств личности подростков в педагогической деятельности будет эффективным при реализации программы по развитию саморегуляции подростков.

Выводы по главе 1.

В истории психологии и педагогики проблема изучения саморегуляции учебной деятельности предметно пересекалась с целым рядом очень близких феноменов: самостоятельности, самоорганизации, самоуправления и в целом

самосознания и личностно-профессионального развития.

Подобно любым социальным качествам человека, способность к самоорганизации тесно связана с широким социальным и образовательным контекстом и с другими личностными качествами. Развитие регулятивных функций самосознания коррелирует со зрелостью процессов саморегуляции, причем как личностных, так и процессов саморегуляции деятельности. Субъектность (или личностные характеристики по В.Е. Моросановой) человека для большинства ученых определяется во многом через его способность самостоятельно управлять своей жизнью, в первую очередь профессиональной. Способность к саморегуляции является качеством, связанным с глубинными личностными свойствами; развитие саморегуляции как личностной, так и учебной деятельности детерминируется разными группами факторов. И роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки.

Саморегуляция – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как желаемые.

Процесс саморегуляции детерминирован двумя взаимообуславливающими звеньями: а) внутренним, который представлен интраперсональными особенностями субъекта (ценности, смыслы, установки); б) внешним (выбор, общение, взаимоотношения, анализ сложившейся

ситуации). Ведущая роль в регуляции поведения и деятельности отводится субъекту, которому присуща активность. Регулятивный процесс осуществляется с помощью ценностей, критического отношения к нарушениям норм и негативного отношения к себе, человеческой духовности, установкам, самооценкам и самоконтролю. При развитии саморегуляции и ее компонентов у подростков важную роль играет ближайшее окружение. Генезис саморегуляции описывается сначала как внешняя составляющая личности, которая регламентируется взрослыми, затем как внутренняя составляющая, которая стала частью внутреннего мира подростка.

Разработанная модель развития саморегуляции включает целевой и методический блок, основной содержательно-деятельностный блок, представленный мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами, из которых формирующий этап содержит личностно-развивающий, информационно-познавательный и социально-деятельностный компоненты; аналитический блок; результат и критерии сформированности компетенции саморегуляции у подростков.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию способностей к саморегуляции подростков

2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по развитию способностей к саморегуляции подростков

Экспериментальная работа проходила в МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

В качестве экспериментальных методик исследования выступили следующие.

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

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (Приложение 2). Данная методика является психологическим инструментом, разработанным для измерения уровня саморегуляции поведения у детей и подростков.

Она помогает выяснить, насколько эффективно подросток контролирует свое поведение, эмоции и способен достичь поставленных целей. С ее помощью, возможно выявить сильные и слабые стороны в саморегуляции поведения подростков, что может послужить основой для разработки индивидуальных стратегий развития и поддержки саморегуляции.

Также считаем важным обозначение ценностей как психологических механизмов саморегуляции, так как ценности выступают в качестве стандартов, которые руководят выбором поступков, действий, событий, людей [20], они постоянны и устойчивы. Для нашего исследования определяющим

является понимание ценности, которая, по мнению Д.А. Леонтьева, рассматривает индивидуальные ценности как разновидность социальных отношений: «В таком понимании им приписывается направляющая или структурирующая функция, к которой сводится эффект ценностной регуляции» [37, с. 125]. Данная методика направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде. Методика «Опросник Шварца» (Приложение 3) [20] направлена на изучение универсальных, общечеловеческих ценностей, существующих в каждой культуре в том или ином виде. Опросник представляет собой шкалу, предназначенную для измерения значимости десяти типов ценностей: «власть», «гедонизм», «самостоятельность», «универсализм», «доброта», «традиции», «конформность», «безопасность», «достижения», «стимуляция».

Опросник имеет две части.

1. Исследования ценностей на уровне убеждений (нормативные идеалы). Данная часть опросника позволяет выявить структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на личность, но не всегда проявляющуюся в реальном поведении человека.

2. Изучение ценностей на уровне поведения (индивидуальные приоритеты). Данная часть опросника выявляет структуру ценностей, которая часто используется в поведении человека во взаимодействии с окружающей действительностью.

Перейдем к описанию результатов экспериментального исследования.

По результатам первичной диагностики, методика «Исследование волевой саморегуляции» определили общий уровень волевой саморегуляции подростков по трем шкалам (рисунок 2).

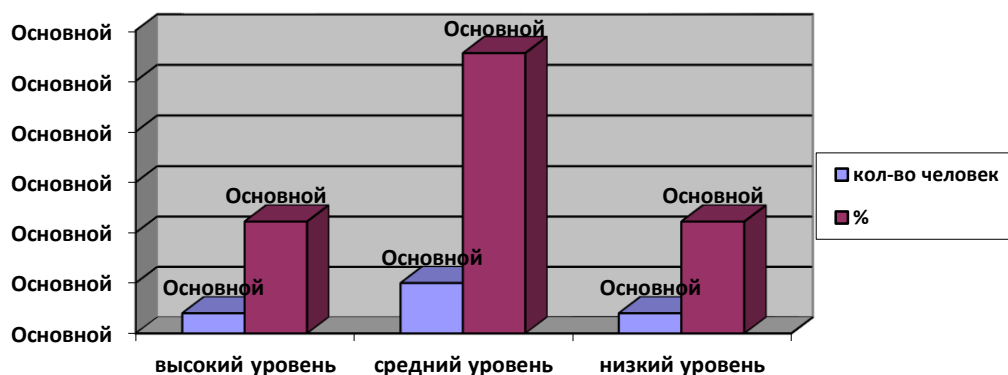


Рис. 3. Показатели первичной диагностики методики

А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Как видно из рисунка 1, по результатам первичной диагностики у 4 подростков был выявлен высокий уровень саморегуляции, у 4 – низкий, у 10 – средний уровень. Стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости. На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Помимо данной методики, был использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», позволяющий определить уровень индивидуальной саморегуляции респондентов (рисунок 4).

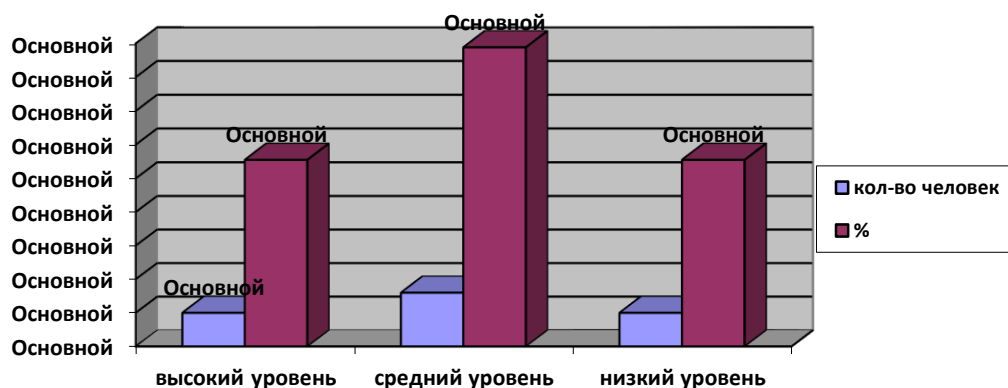


Рис. 4. Показатели первичной диагностики общего уровня саморегуляции с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

По итогам применения данного опросника было установлено, что у 5 испытуемых прослеживается высокий уровень саморегуляции, у 5 – низкий, у 8 подростков – средний уровень.

Отметим что, испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Для изучения ценностных ориентаций как на уровне убеждений, так и на уровне индивидуальных приоритетов на констатирующем этапе экспериментальной работы был проведен опрос ребят по методике Ш. Шварца. Были выявлены результаты по типам ценностей – конформизм, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, достижения; на уровне индивидуальных приоритетов по типам ценностей – доброта, стимуляция, достижения. Для большей наглядности полученные результаты были проранжированы.

Таблица 1.

Ранжирование ценностей подростков (констатирующий эксперимент)

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей	Ранг
Конформность	4,32	6
Традиции	3,12	10
Доброта	4,59	3
Универсализм	3,74	8
Самостоятельность	4,64	1
Стимуляция	4,01	7
Гедонизм	4,37	5
Достижения	4,6	2

Власть	3,51	9
Безопасность	4,48	4

Значимость выделенных ценностей можно объяснить возрастными особенностями развития подростков, а также современным развитием государства. Если сравнить результаты уровня нормативных ценностей и уровня индивидуальных, то можно сделать вывод о том, что среди этих уровней есть универсальная ценность «самостоятельность», которая имеет в подростковом возрасте большое значение. Наименьшей значимостью как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности, как «конформность», «власть», «традиции».

Таким образом, высокий уровень саморегуляции и самоконтроля в поведении был выявлен у меньшей части подростков, что не является неожиданностью с учетом особенностей подросткового возрастного периода. При этом важно отметить, что низкий уровень развития навыков саморегуляции и стрессоустойчивости, вкуче с высоким уровнем тревожности являются основными причинами, по которым возникают негативные психические состояния у подростков. Данная проблема является весьма актуальной. Поэтому одной из задач исследования была разработка и применение программы, содержащей эффективные приемы и методы саморегуляции, с целью снижения личностной тревожности и повышения общего уровня саморегуляции у подростков.

2.2. Разработка и реализация программы по развитию саморегуляции подростков

Программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся средних классов (12-14 лет), направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка. Проводилась на базе МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

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

Основные задачи программы:

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

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

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

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

В условиях ограниченности выбора методов и приемов саморегуляции

для работы с подростками, в рамках программы старшеклассники осваивают простые приемы, которые они смогут воспроизвести без использования специальных технических средств и дополнительной подготовки.

В процессе занятий обучающиеся знакомятся с методами арт-терапии, визуализации, нервно-мышечная релаксация, внушения и самовнушения, убеждения и самоубеждения, дыхательными методами саморегуляции, осваивают навыки планирования, целеполагания, программирования, моделирования, оценки и прогнозирования. Для закрепления результата между занятиями рекомендуется выполнять домашнее задание, которое подразумевает повторение усвоенных навыков саморегуляции и отслеживание своего эмоционального состояния с записями в дневник саморефлексии. При необходимости подростки могут обращаться к психологу за консультацией.

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

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

Школьники с высоким уровнем саморегуляции лучше учатся и более

адаптивны к меняющимся условиям и задачам. Подростки должны понимать, что для умения управлять своими эмоциями, бороться со стрессом и грамотно тратить энергию, недостаточно изредка применять техники саморегуляции, необходимо настроиться на здоровый образ жизни стремиться к осознанности. Что включает следующие компоненты: здоровое питание, сбалансированный питьевой режим, отказ от алкоголя и психоактивных веществ, выполнение дыхательных упражнений, использование позитивных самовнушений, двигательная активность, правильно организованный режим сна, бодрствования и отдыха, умение развлекаться и расслабляться, грамотное планирование дня, уединение и самопознание и другие.

Одной из целей психопросвещения подростков в рамках работы над развитием саморегуляции является объяснение важности развития саморегуляции. Навыки саморегуляции кроме здоровья и психического состояния влияют на внимание и когнитивные функции. Навык внимательности помогает отслеживать свое состояние, эмоции и блокировать негативные, способные повлиять на выполнение поставленных задач.

Когнитивные навыки помогают в процессе преодоления трудностей и связаны с сознательным изменением мышления, развитием осознанности.

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

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

Представим цикл занятий, направленных на развитие саморегуляции у подростков.

Занятие 1.

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

- Ход занятия:
- Приветствие и знакомство – 5 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 5 мин.
- Информационный этап (знакомство с понятием психологическое здоровье, саморегуляция, знакомство с методом арт-терапии) – 10 мин.
- Создание рисунка, упражнение «Автопортрет» (по средствам рисунка изобразить свою личность, интересы, внутренний мир) – 20 мин.
- Создание рисунка, упражнение «Мое настроение» (изобразить свое внутреннее состояние, эмоции и проанализировать рисунок, назвать его) – 15 мин.
- Создание рисунка со спокойным, умиротворяющим музыкальным сопровождением, упражнение «Каляки – маляки» (изобразить бессмысленные цветовые пятна, не задумываясь о сюжете, интуитивное рисование, проанализировать результат) – 20 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 80 минут.

Занятие 2.

– Цель занятия: – изучение визуализации как метода саморегуляции.

– Ход занятия:

– Приветствие – 2 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.

– Информационный этап (знакомство с характеристикой и классификацией методов психической саморегуляции [39], знакомство с методами визуализации [41]) – 10 мин.

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

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

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

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

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 65 минут.

Занятие 3.

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

Ход занятия

– Приветствие – 2 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.

– Информационный этап (знакомство с понятием стресс и его видами, способами борьбы со стрессом; знакомство с понятиями внушение, самовнушение, убеждение, самоубеждение и особенностями их применения [43]) – 10 мин.

– Отработка метода позитивного самовнушения, упражнение «Самовнушение» [45] – 10 мин.

– Освоение приема саморегуляции «смещение акцента» (смещение акцента с факта, на причину возникновения события, переосмысление его и принятие).

– Освоение приема «изменение отношений» (изменение отношения к происходящим событиям, которые невозможно изменить).

– Освоение приема «переоценка значимостей» (умение при помощи рассуждения и убеждения придавать негативной информации меньшую значимость, видеть в ней положительную сторону).

– Освоение приема «переключение внимания» (сознательное переключение внимания) [52] – 20 мин.

– Упражнение «Самопрограммирование» [61] – 5 мин.

– Упражнение «Самоободрение» [61] – 5 мин.

– Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.

– Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».

– Длительность занятия – 60 минут.

Задание 4.

– Цель: – изучение дыхательных методов саморегуляции.

– Ход занятия:

– Приветствие – 2 мин.

– Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.

– Информационный этап (знакомство с особенностями дыхательных и физических упражнений для саморегуляции [39], изучение особенностей диафрагмального дыхания [44]) – 10 мин.

– Упражнение «Сосредоточенное дыхание» [44] – 10 мин.

– Упражнение «Осознанное дыхание» [44] – 10 мин.

– Упражнение «Наблюдать за дыханием» [44] – 10 мин.

- Дыхательное упражнение для активизации [39] – 10 мин.
- Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.
- Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».
- Длительность занятия – 60 минут.

Занятие 5.

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

Ход занятия:

- Приветствие – 2 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.
- Информационный этап (знакомство с приемами релаксации [38], знакомство особенностями прогрессивной мышечной релаксация по Джекобсону; знакомство с понятиями эмоции и эмоциональные состояния, эмоциональный интеллект) – 10 мин.
- Упражнение «Лицевая гимнастика» [44] – 10 мин.
- Упражнение «Напряжение – расслабление» [61] – 5 мин.
- Упражнение «Зеркало» (развитие умения распознавать эмоции) – 5 мин.
- Упражнение «Эмпатия и злость» – 5 мин.
- Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия (обсуждение ощущений и трудностей, возникших в процессе освоения методов саморегуляции) – 5 мин.
- Домашнее задание: ведение «дневника эмоций».
- Длительность занятия – 45 минут.

Занятие 6.

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

Ход занятия:

- Приветствие – 2 мин.
- Инструктаж и мотивационный этап – 3 мин.
- Информационный этап (знакомство с правилами постановки цели SMART, SWOT – анализом ситуации, с правилами ведение дневника, планирования своего дня и расстановки приоритетов) – 5 мин.
- Упражнение «Карта будущего» (развитие навыков планирования и целеполагания, определения цели) [52]. – 20 мин.
- Упражнение «Выбор цели и составление плана ее достижения» (развитие навыков программирования, составление плана достижения цели) [52]. – 15 мин.
- Упражнение. Анализ ситуации по модели SWOT (развитие навыков моделирования при принятии решений) – 10 мин.
- Упражнение «Прогнозирование последствий решений» (развитие навыков оценки результата и прогнозирования последствий, составление прогнозов решений, анализ причин и следствий) [52]. – 10 мин.
- Мозговой штурм. Обсуждение важности саморегуляции – 10 мин.
- Рефлексия содержания и эмоционального состояния занятия – 5 мин.
- Домашнее задание: ведение «дневника саморефлексии».
- Длительность занятия – 80 минут.

В процессе освоения программы старшеклассники осознали ценность здоровья, смогли увидеть личностный потенциал и поверить в него, научились

бороться со стрессом, через переосмысление своего поведения и реагирования на трудности, изменилось отношения к себе и окружающим.

2.3. Анализ результатов итогового эксперимента

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

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

Результаты диагностики с применением опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» распределились следующим образом (рисунок 5).

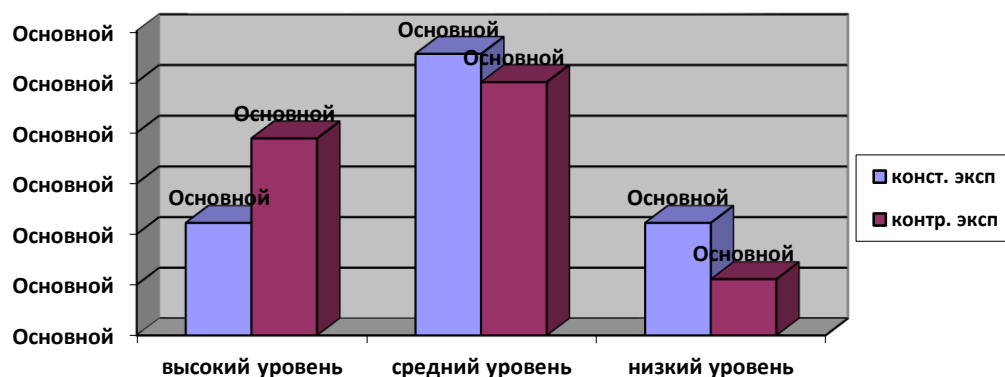


Рис. 5. Показатели вторичной диагностики общего уровня саморегуляции с применением методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (в сравнении с первичной, до/после)

В сравнении с результатами первичной диагностики с применением данной методики, наблюдается положительная динамика. Количество подростков с высоким общим уровнем саморегуляции выросло на 16,66%. Данным подросткам свойственна уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. Сравнительный анализ первичной и вторичной диагностик представлен в таблице 2.

Таблица 2.

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

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)
Высокий уровень саморегуляции	4	7	+3
Средний уровень саморегуляции	10	9	-1
Низкий уровень саморегуляции	4	2	-1

Проанализировав таблицу 2, мы видим, что количество подростков с

высоким уровнем саморегуляции выросло на 3 человека, со средним и низким уровнем напротив снизилось. Данный факт свидетельствует об эффективности реализованной программы развития саморегуляции подростков.

Результаты диагностики с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» распределились следующим образом (рисунок 7).

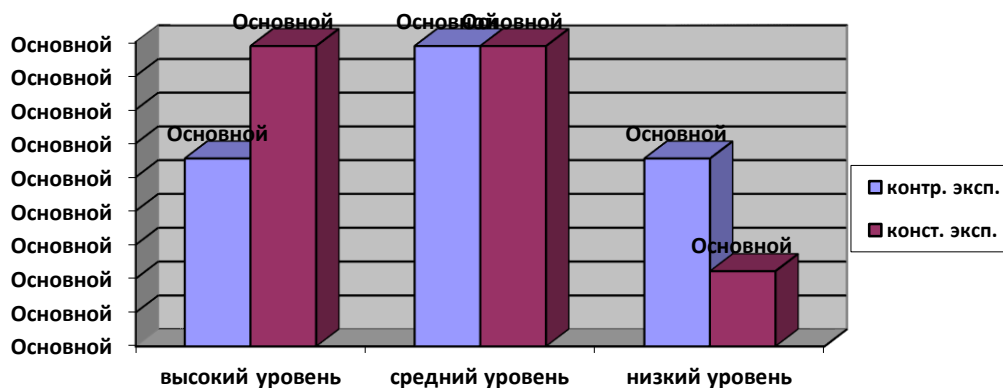


Рис. 6. Показатели вторичной диагностики с применением методики А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (в сравнении с первичной, до/после)

По результатам контрольного этапа экспериментальной работы мы видим, что количество подростков с высоким уровнем волевой саморегуляции выросло на 16,67%. Сравнительный анализ вторичной диагностики данной методики с результатами вторичного обследования представлен в таблице 3. В данном случае также наблюдается положительная динамика.

Таблица 2.

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

Показатель	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	Динамика («+» положительная, «-» отрицательная)

Высокий уровень саморегуляции	5	8	+3
Средний уровень саморегуляции	8	8	0
Низкий уровень саморегуляции	5	2	-3

Как видно из таблицы 3, серьезно сократилось количество испытуемых с низким уровнем саморегуляции, что свидетельствует об эффективности психокоррекционной работы по развитию навыков саморегуляции проведенной в рамках реализуемой программы.

Для изучения ценностных ориентаций как на уровне убеждений, так и на уровне индивидуальных приоритетов на констатирующем этапе экспериментальной работы был проведен опрос ребят по методике Ш. Шварца. Были выявлены результаты по типам ценностей – конформизм, доброта, универсализм, самостоятельность, стимуляция, достижения; на уровне индивидуальных приоритетов по типам ценностей – доброта, стимуляция, достижения. Для большей наглядности полученные результаты были проранжированы. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Ранжирование ценностей подростков (сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента)

Типы ценностей	Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент	
	Средние показатели значимости типов ценностей	Ранг	Средние показатели значимости типов ценностей	Ранг
Конформность	4,32	6	4,18	5
Традиции	3,12	10	2,98	10

Доброта	4,59	3	4,31	3
Универсализм	3,74	8	3,66	7
Самостоятельность	4,64	1	4,38	2
Стимуляция	4,01	7	3,49	8
Гедонизм	4,37	5	4,31	4
Достижения	4,6	2	4,07	6
Власть	3,51	9	3,29	9
Безопасность	4,48	4	4,41	1

На констатирующем этапе эксперимента для испытуемых до участия в экспериментальной работе наиболее значимыми являлись ценности «безопасность», «самостоятельность», «доброта». На уровне конкретных поступков для этой же группы испытуемых наиболее важными ценностями были «гедонизм», «самостоятельность», «стимуляция»; на уровне нормативных идеалов изменений не произошло: остаются значимыми ценности «безопасность», «самостоятельность» и «доброта». На уровне индивидуальных приоритетов актуальными типами ценностей стали «стимуляция», «доброта», «самостоятельность». Сравнительный анализ изучаемых показателей до и после реализации экспериментальной работы значимые сдвиги по показателям на уровне нормативных идеалов – «конформность», «доброта», «универсализм», «достижения», на уровне индивидуальных приоритетов «доброта» и «стимуляция».

Таким образом, результатом формирующего эксперимента по развитию саморегуляции у подростков стали значимые положительные изменения по большинству исследуемых показателей: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень волевой саморегуляции, показатели ценностей, потребностей, смысложизненных ориентаций возросли у каждого участника

эксперимента. Количество испытуемых с высоким уровнем саморегуляции возросло, с низким – сократилось.

Выводы по главе 2.

Экспериментальная работа проходила в МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

В качестве экспериментальных методик исследования выступили следующие: 1) методика А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (ИВС); 2) опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ); 3) методика «Опросник Шварца».

По результатам первичной диагностики у 4 подростков был выявлен высокий уровень саморегуляции, у 4 – низкий, у 10 – средний уровень. Значимость выделенных ценностей можно объяснить возрастными особенностями развития подростков, а также современным развитием государства. Если сравнить результаты уровня нормативных ценностей и уровня индивидуальных, то можно сделать вывод о том, что среди этих уровней есть универсальная ценность «самостоятельность», которая имеет в подростковом возрасте большое значение.

Программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся средних классах (12-14 лет), направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка. Проводилась на базе МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

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

Основные задачи программы: 1) информирование старшеклассников о явлении и процессе саморегуляции и ее роли в улучшении психоэмоционального состояния человека; 2) обучение подростков приемам и навыкам саморегуляции; 3) формирование мотивации к применению полученных знаний и навыков в повседневной жизни и дальнейшему самостоятельному освоению саморегуляции.

Программа основывается на принципах личностного и деятельностного подхода, доступности и соответствия возрастным особенностям участников. Коррекционная работа предполагает 6 занятий продолжительностью 45-80 минут, раз в неделю. Каждое занятие начинается с приветствия, настроя на работу, инструктажа и психопросвещения, основная часть содержит упражнения и техники по развитию саморегуляции, в завершении занятия обязательная рефлексия.

По результатам контрольного этапа экспериментальной работы мы видим, что количество подростков с высоким уровнем волевой саморегуляции выросло на 16,67%. Серьезно сократилось количество испытуемых с низким уровнем саморегуляции, что свидетельствует об эффективности психокоррекционной работы по развитию навыков саморегуляции проведенной в рамках реализуемой программы.

Сравнительный анализ изучаемых показателей до и после реализации экспериментальной работы значимые сдвиги по показателям на уровне нормативных идеалов – «конформность», «доброта», «универсализм», «достижения», на уровне индивидуальных приоритетов «доброта» и «стимуляция».

Таким образом, результатом формирующего эксперимента по развитию саморегуляции у подростков стали значимые положительные изменения по

большинству исследуемых показателей: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень волевой саморегуляции, показатели ценностей, потребностей, смысложизненных ориентаций возросли у каждого участника эксперимента. Количество испытуемых с высоким уровнем саморегуляции возросло, с низким – сократилось.

Заключение

Развитие саморегуляции учебной деятельности, в том числе в старшей школе, во всем мире является весьма значимой педагогической проблемой. Об этом свидетельствует обширная научная историография проблем саморегуляции как за рубежом, так и в отечественной психологии и педагогике.

Способность к саморегуляции является качеством, связанным с глубинными личностными свойствами; развитие саморегуляции как личностной, так и учебной деятельности детерминировано разными группами факторов. И роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки.

Саморегуляция – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как желаемые

Процесс саморегуляции детерминирован двумя взаимообуславливающими звеньями: а) внутренним, который представлен интраперсональными особенностями субъекта (ценности, смыслы, установки); б) внешним (выбор, общение, взаимоотношения, анализ сложившейся ситуации). Ведущая роль в регуляции поведения и деятельности отводится субъекту, которому присуща активность. Регулятивный процесс осуществляется с помощью ценностей, критического отношения к нарушениям норм и негативного отношения к себе, человеческой духовности, установкам, самооценкам и самоконтролю. При развитии саморегуляции и ее

компонентов у подростков важную роль играет ближайшее окружение. Генезис саморегуляции описывается сначала как внешняя составляющая личности, которая регламентируется взрослыми, затем как внутренняя составляющая, которая стала частью внутреннего мира подростка.

Разработанная модель развития саморегуляции включает целевой и методический блок, основной содержательно-деятельностный блок, представленный мотивационно-стимулирующим, формирующим, рефлексивно-оценочным этапами, из которых формирующий этап содержит личностно-развивающий, информационно-познавательный и социально-деятельностный компоненты; аналитический блок; результат и критерии сформированности компетенции саморегуляции у подростков.

Экспериментальная работа проходила в МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

В качестве экспериментальных методик исследования выступили следующие: 1) методика А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» (ИВС); 2) опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ); 3) методика «Опросник Шварца».

По результатам первичной диагностики у 4 подростков был выявлен высокий уровень саморегуляции, у 4 – низкий, у 10 – средний уровень. Значимость выделенных ценностей можно объяснить возрастными особенностями развития подростков, а также современным развитием государства. Если сравнить результаты уровня нормативных ценностей и уровня индивидуальных, то можно сделать вывод о том, что среди этих уровней есть универсальная ценность «самостоятельность», которая имеет в подростковом возрасте большое значение.

Программа по развитию саморегуляции рассчитана на обучающихся средних классах (12-14 лет), направлена на сохранение здоровья и личностное развитие подростка. Проводилась на базе МБУ «Верхнеуральский центр помощи родителям и детям, оставшимся без попечения родителей». В исследовании приняли участие 18 подростков в возрасте от 12 до 14 лет.

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

Основные задачи программы: 1) информирование старшеклассников о явлении и процессе саморегуляции и ее роли в улучшении психоэмоционального состояния человека; 2) обучение подростков приемам и навыкам саморегуляции; 3) формирование мотивации к применению полученных знаний и навыков в повседневной жизни и дальнейшему самостоятельному освоению саморегуляции.

По результатам контрольного этапа экспериментальной работы мы видим, что количество подростков с высоким уровнем волевой саморегуляции выросло на 16,67%. Серьезно сократилось количество испытуемых с низким уровнем саморегуляции, что свидетельствует об эффективности психокоррекционной работы по развитию навыков саморегуляции проведенной в рамках реализуемой программы.

Сравнительный анализ изучаемых показателей до и после реализации экспериментальной работы значимые сдвиги по показателям на уровне нормативных идеалов – «конформность», «доброта», «универсализм», «достижения», на уровне индивидуальных приоритетов «доброта» и «стимуляция».

Таким образом, результатом формирующего эксперимента по развитию саморегуляции у подростков стали значимые положительные изменения по

большинству исследуемых показателей: общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень волевой саморегуляции, показатели ценностей, потребностей, смысложизненных ориентаций возросли у каждого участника эксперимента. Количество испытуемых с высоким уровнем саморегуляции возросло, с низким – сократилось.

Заявленные в исследовании цель и задачи достигнуты, гипотеза подтверждена.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 298 с.
2. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.В. Бабкина. – Москва, 2003. – 23 с.
3. Басов М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. – Москва ; Ленинград, 1928. – 744 с.
4. Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 1
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ : Астрель, 2008. – 671 с.
7. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
8. Дробницкий О.Г. Моральная философия / О.Г. Дробницкий. – Москва : Гардарики, 2002. – 523 с.
9. Захарова, А. В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника / А. В. Захарова, Л. Х. Шакенова // Новые исследования в психологии. – 1990. – № 2. – С. 37–41.
10. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 113–120.

11. Зеер, Э. Ф. Профориентология. Теория и практика : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М.: Академический Проект : Фонд «Мир», 2008. – 190 с.
12. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 184 с.
13. Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учащимися учебной деятельности / А. В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. – Психолого-педагогические науки. – 2010. – Т. II. – № 3. – С. 234–237.
14. Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. ун-та им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2013. – 250 с.
15. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
16. Иванов А. М. Духовно-ориентированная психотерапия. Краснодар: «Издательское решение», 2018, 80 с.
17. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 368 с.
18. Калитеевская Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – С. 231–238.
19. Камалетдинова, Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Камалетдинова Елена Владимировна. – М., 2008. – 29 с.

20. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 70 с.
21. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни. / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 167 с.
22. Карпов, А. В. Общая психология субъектного выбора. – М. : ИП РАН, 2000. – 358 с.
23. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : монография / Н. А. Киселевская. – Иркутск: ВСГАО, 2013. – 124 с.
24. Климов, Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / А. Е. Климов. – М. : МОДЭК, 2003. – 454 с.
25. Ключева, Т. Н. Формирование осознанной саморегуляции подростков в учебной деятельности : методические рекомендации / Ключева Т.Н., Генсецкая Ю.В. – Самара : Региональный социопсихологический центр, 2017. – 96 с.
26. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 224 с.
27. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике : междисциплинарный / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. – Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
28. Кожевникова, М.Э. Методика формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению в контексте профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кожевникова Марина Эдгардовна. – Тольятти, 2003. – 21 с.

29. Комлев, А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Комлев Алексей Алексеевич. – Тамбов, 2003. – 22 с.

30. Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Стилевые особенности осознанной саморегуляции школьников различных профилей обучения // Личность, интеллект, метакогниции: Материалы II Международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. - Калуга: Изд-во АКФ "Политоп", 2017. С. 89-97.

31. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–34.

32. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Москва: Наука, 1980. – 245 с.

33. КОРТУНОВ, Г.М. Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся при изучении химии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КОРТУНОВ Григорий Михайлович. – М., 2018. – 189 с.

34. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 940 с.

35. Кроник, А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – Москва : Смысл, 2008. – 294 с.

36. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1997. – 304 с.

37. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2003 – 487 с.

38. Леонтьев, Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 463 с.
39. Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции. СПб. : Скифия-принт, 2020. 144 с
40. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – № 1. – С. 18–30.
41. Ломтева Т. Н., Киргинцева Н. С. Саморегуляционные процессы личности и организация саморегулируемого обучения // Наука. Инновации. Технология. 2005. С 83-90.
42. Любягина, О.А. Формирование мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Любягина Ольга Анатольевна. – Казань, 2021. – 24 с.
43. Макарычева, Т.Ф. Эффективность современных методов в коррекционной работе с подростками / Т.Ф. Макарычева // Студенческая наука и XXI век. - 2017. - №15. - С. 315-317.
44. Марина И. Е. Методы саморегуляции и психологической разгрузки. Красноярск : СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2020. 90 с.
45. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание. – 308 с.
46. Мартина, Н. К. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мартина Надежда Константиновна. – Сургут, 2006. – 26 с.
47. Маршанова, Г. Л. Методическая система формирования и развития общеучебных умений при изучении химии в общеобразовательной школе:

автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маршанова Галина Леонидовна. – М., 2009. – 28 с.

48. Матанцева Т. Н. Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. No 1(1). – С. 3-10.

49. Межина, А.В. Повышение успешности учебной деятельности младших старшекласников на основе саморегуляции : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Межина Анна Владимировна. – М., 2010. – 24 с.

50. Мещерякова, Л. М. Формирование универсальных учебных действий: система дидактических заданий / Л. М. Мещерякова, М. М. Шалашова, П. А. Оржековский // Химия в школе. – 2013. – № 1. – С. 9–12.

51. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с.

52. Моросанова В. И, Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когито-Центр, 2015. 304 с.

53. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция человека как метаресурс достижения учебных и профессиональных целей // Личность, интеллект, метакогниции: Материалы II Международной научно-практической конференции 20 – 22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. Калуга: Изд-во АКФ «Политоп», 2018. С. 104 – 114.

54. Наумова, М.Л. Развитие личности ребёнка методами арт-терапии / М.Л. Наумова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2014. - №20. - С.74-93.

55. Никитин, В.Н. Арт-терапия: учебное пособие / В.Н. Никитин. - М.: Когито-Центр, 2014.— 336 с.
56. Никитин, В.Н., Бойкова, О.А. Клиент-центрированная терапия экспрессивными искусствами в рамках гуманистической психологии / В.Н. Никитин, О.А. Бойкова // Сборник трудов Московского социально-педагогического института. - М.: Белый ветер, 2017. – С.172-184.
57. Орлова, А.А. Элементы лонгитюдного исследования особенностей личности в период подросткового кризиса / А.А.Орлова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. - №2. - 2014. - С. 80-88.
58. Осницкий, А.К. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии [Электронный ресурс] / А.К. Осницкий, Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/787>.
59. Пантеев, С.Р. Самоотношение. Психология самосознания. Хрестоматия / С.Р. Пантеев. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 208-242.
60. Психологические механизмы регуляции социального поведения / ред. М.И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1979. – 336 с.
61. Психология саморегуляции: практикум: / сост. Т. Г. Волкова. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. 80 с.
62. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007. – 651 с.
63. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия/Сост. К.В. Сельченко. Харвест, 1999. – 656 с.
64. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 695 с.

65. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 224 с.
66. Свиридова, А.Н., Басалаева, Н.В., Казакова, Т.В., Захарова, Т.В. Возможности изотерапии в работе с подростками, находящимися в социально опасном положении [Текст] / А.Н. Свиридова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова, Т.В. Захарова // Вестник КемГУ. - 2015. - №3-3 (63).
67. Скрипник А. П. Моральное зло в истории этики и культуры (над чем работают, о чем думают философы). М.: Политиздат, 1992. 351 с.
68. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва: МГУ, 1983. – 288 с.
69. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – С. 288.
70. Тарасов М. А. Педагогическая поддержка развития способности к личностной саморегуляции у старших дошкольников в условиях детского сада : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Тарасов. – Хабаровск, 2006. – 223 с.
71. Токарева, Е.Ю. Необходимость применения методов арт-терапии для коррекции психического состояния подростков с ограниченными возможностями здоровья / Е.Ю.Токарева // Мир педагогики и психологии. - 2018. - №3(20). - С. 122-125.
72. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – Воронеж: МОДЭК ; Москва: Ин-т практической психологии, 1997. – 448 с.
73. Ульенкова У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова, В.В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.

74. Ундуск, Е.Н. Негативное самоотношение и переживание проблем асоциальных подростков / Е.Н. Ундуск // *Здравоохранение, образование и безопасность*. - 2016. - № 1 (5). - С. 35-39.

75. Фаустова, А.Г. Теоретико-методологические основания исследований динамики самоотношения в клинической психологии / А.Г. Фаустова // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. - 2015. - №4 (11). - С.25-33.

76. Чижова С.Ю., Калинина О.В. *Детская агрессивность*. – Ярославль: Академия развития: Академия, К^о: Академия Холдинг, 2001. – 159 с.

77. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: автореф. дис ... д-ра псих. наук / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 383 с.

78. Шилова М.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 95 с.

79. Якобсон С. Г. Роль соблюдения этической нормы в ее усвоении / С. Г. Якобсон, В. Г. Щур // *Психологические проблемы нравственного воспитания детей* / Ф. Т. Михайлов, И. В. Дубровина, С. Г. Якобсон. – Москва : АПН СССР, 1977. – С. 13–18.

80. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // *Developmental psychology*. – 1989. – Vol. 5. – P. 729–728.

81. Carver C. S. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach / C. S. Carver, M. F. Scheier, J. K. Weintraub // *J. Pers. and Soc. Psychol.* – 1989. – Vol. 56. – P. 267–283.

82. Haan N. Coping and defense mechanisms related to personality inventories / N. Haan // *J. Cons. Psychol.* – 1965. – Vol. 29. – P. 373–378.

83. Lapsley D., Clark F. Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches. Power Springer Science & Business Media, 2012. – p.294.

84. Mislavskiy Y. A. Samoregulyaciya i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozraste [Self-regulation and activity of personality in adolescence]. Moscow. Pedagogika. 1991. P. 54.

85. Naumburg M. Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice. Magnolia Street Pub, 1987. – p.168.

86. Neff K. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *SelfandIdentity*, 2: 85-101, 2003.

87. Rubin J.A. Child Art Therapy. John Wiley & Sons. New Jersey, 2008. – p.468.

Приложение 1.

Тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»

Цель исследования: определить уровень развития волевой саморегуляции.

Процедура исследования

Исследование волевой саморегуляции с помощью тест-опросника проводится либо с одним испытуемым, либо с группой. Чтобы обеспечить независимость ответов испытуемых, каждый получает текст опросника, бланк для ответов, на котором напечатаны номера вопросов и рядом с ними графа для ответа. Инструкция испытуемому. Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к Вам.

Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к Вам неверно, то «минус» (-).

Обработка результатов

Цель обработки результатов – определение величин индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С). Каждый индекс – это сумма баллов, полученная при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключом общей шкалы или субшкалы.

В опроснике 6 маскированных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале «В» должен находиться в диапазоне от 0 до 24, по субшкале «настойчивость» – от 0 до 16 и по субшкале «самообладание» – от 0 до 13: Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции.

В Общая шкала 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

Н «Настойчивость» 1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+

С «Самообладание» 3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Анализ результатов В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера как настойчивость и самообладание. Уровни волевой саморегуляции определяются в сопоставлении со средними значениями каждой из шкал. Если они составляют больше половины максимально возможной суммы совпадений, то данный показатель отражает высокий уровень развития общей саморегуляции, настойчивости или самообладания.

Для шкалы «В» эта величина равна 12, для шкалы «Н» – 8, для шкалы «С» – 6. Высокий балл по шкале «В» характерен для лиц эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство собственного долга. Как правило, они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью.

В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности. Низкий балл наблюдается у людей чувствительных, эмоционально

неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. На положительном полюсе – деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны, главная их ценность – начатое дело. Таким людям свойственно уважение социальным нормам, стремление полностью подчинить им свое поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения.

Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм. Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл по субшкале набирают люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственное им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождает от страха перед неизвестностью, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к

постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряженности, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости. На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают человека от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Социальная желательность высоких показателей по шкале неоднозначна. Высокие уровни развития волевой саморегуляции могут быть связаны с проблемами в организации жизнедеятельности и отношениях с людьми. Часто они отражают появление дезадаптивных черт и форм поведения. отличие от них низкие уровни настойчивости и самообладания в ряде случаев выполняют компенсаторные функции. Но также свидетельствуют о нарушениях в развитии свойств личности и ее умении строить отношения с другими людьми и адекватно реагировать на те или иные ситуации.

Получив информацию об осознаваемых особенностях саморегуляции, можно разработать программу совершенствования, отметив те свойства, которые в первую очередь нуждаются в развитии или коррекции.

Тест-опросник

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости мне нетрудно сдерживать вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.

5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурстве) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной и неподходящей обстановке.
16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.
19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и

я никак не могу от него отделаться.

22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.

23. Переспорить меня трудно.

24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.

25. Меня легко отвлечь от дел.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Приложение 2.

Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)

Описание методики

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) был создан в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики - это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С). Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

Адаптации и модификации

В последующие годы был разработан целый ряд модификаций этой методики: «Саморегуляция подготовки спортсмена», СПС (Моросанова, Соколова, 1989), «Стиль саморегуляции студентов», ССС (Моросанова, Сагиев, 1994), «Саморегуляция в избирательной кампании депутата», СИК (Моросанова, Холопова, 1995). Все эти опросники направлены на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и основных ее компонентов. Различия заключаются, в первую очередь, в наборе ситуаций, которые используются в утверждениях опросника. Они учитывают специфику различных видов профессиональной и учебной деятельности. Различаются версии опросника также и составом диагностируемых регуляторно-личностных свойств, в зависимости от их значимости для той или иной профессиональной группы. Так, например, для спортсменов профессионально

значимым является регуляторно-тактическая гибкость, а для политиков - самостоятельность). В версии опросника ССПМ 1998 года была уточнена шкала моделирования, что расширяет дифференцирующие возможности данного инструмента (Моросанова, Коноз, 2000).

Процедура проведения

Инструкция

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где «Да» означает положительные ответы, а «Нет» - отрицательные.

Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно Пожалуй, верно	Пожалуй, Не верно не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Интерпретация результатов

Описание шкал

Шкала «Планирование» (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала «Программирование» (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» (Op) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекцию. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Опросник в целом работает как единая шкала **«Общий уровень саморегуляции» (ОУ)**, которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Приложение 3.

Опросник ценностей

Опросник состоит из двух частей «Обзор ценностей» и «Профиль личности»

Обзор ценностей. Инструкция. В этом опроснике Вам нужно ответить на вопрос: «Какие ценности важны для меня как руководящие принципы моей жизни и какие ценности менее важны для меня?». Далее на последующих страницах приведены два списка ценностей, взятых из различных культур. В скобках приведено объяснение каждой ценности. Ваша задача заключается в том, чтобы оценить степень важности каждой ценности как руководящего принципа Вашей жизни. Используйте оценочную шкалу отметок от - 1 до 7. Чем выше номер (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), тем более важной данная ценность является для Вас как руководящий принцип Вашей жизни.

При этом примерно ориентируйтесь на следующие значения отметок: отметка «- 1» характеризует ценности, противоположные Вашим принципам, отметка «0» означает, что ценность совершенно не важна, не является руководящим принципом Вашей жизни, отметка «3» означает, что ценность важна, отметка «6» означает, что ценность очень важна, отметка «7» характеризует ценности высшей значимости, обычно таких ценностей не должно быть более двух. Перед каждой ценностью в списке проставьте номер, указывающий важность этой ценности лично для вас как руководящего принципа вашей жизни. Постарайтесь различать ценности, насколько это возможно, используя все номера от -1 до 7 (-1,0, 1, 2, 3,4, 5,6, 7).

Для начала просмотрите ценности из Списка 1, выберите одну из них, которая является самой важной для Вас, и оцените ее значимость (отметка «7»). Далее выберите ценность, которая наиболее противоречит Вашим принципам, и оцените ее (отметка - 1). Если нет такой ценности, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметкой «0» или «1» в

соответствии с ее значимостью. Затем оцените все остальные ценности из Списка 1.

Список ценностей 1

1. РАВЕНСТВО (равные возможности для всех).
2. ВНУТРЕННЯЯ ГАРМОНИЯ (быть в мире с самим собой).
3. СОЦИАЛЬНАЯ СИЛА (контроль над другими, доминантность).
4. УДОВОЛЬСТВИЕ (удовлетворение желаний).
5. СВОБОДА (свобода мыслей и действий).
6. ДУХОВНАЯ ЖИЗНЬ (акцент на духовных, а не на материальных вопросах)
7. ЧУВСТВО ПРИНАДЛЕЖНОСТИ (ощущение, что другие заботятся обо мне).
8. СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРЯДОК (стабильность общества).
9. ЖИЗНЬ, ПОЛНАЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ (стремление к новизне).
10. СМЫСЛ ЖИЗНИ (цели в жизни).
11. ВЕЖЛИВОСТЬ (предупредительность, хорошие манеры)
12. БОГАТСТВО (материальная собственность, деньги).
13. НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (защищенность своей нации от врагов).
14. САМОУВАЖЕНИЕ (вера в собственную ценность).
15. УВАЖЕНИЕ МНЕНИЯ ДРУГИХ (учет интересов других людей, избегание конфронтации).
16. КРЕАТИВНОСТЬ (уникальность, богатое воображение).
17. МИР ВО ВСЕМ МИРЕ (свобода от войны и конфликтов).
18. УВАЖЕНИЕ ТРАДИЦИЙ (сохранение признанных традиций, обычаев).

19. ЗРЕЛАЯ ЛЮБОВЬ (глубокая эмоциональная и духовная близость).
20. САМОДИСЦИПЛИНА (самоограничение, устойчивость к соблазнам).
21. ПРАВО НА УЕДИНЕНИЕ (право на личное пространство).
22. БЕЗОПАСНОСТЬ СЕМЬИ (безопасность для близких).
23. СОЦИАЛЬНОЕ ПРИЗНАНИЕ (одобрение, уважение других).
24. ЕДИНСТВО С ПРИРОДОЙ (слияние с природой).
25. ИЗМЕНЧИВАЯ ЖИЗНЬ (жизнь, наполненная проблемами, новизной и изменениями).
26. МУДРОСТЬ (зрелое понимание мира).
27. АВТОРИТЕТ (право быть лидером или командовать).
28. ИСТИННАЯ ДРУЖБА (близкие друзья).
29. МИР КРАСОТЫ (красота природы и искусства).
30. СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ (исправление несправедливости, забота о слабых).

Список ценностей 2

Теперь оцените, насколько важна каждая из следующих ценностей для Вас как руководящий принцип Вашей жизни. Эти ценности выражены в способах действия, которые могут быть более или менее важными для Вас.

Попробуйте различить ценности, насколько это возможно, используя все номера. Для начала прочитайте ценности в списке 2, выберите то, что для Вас наиболее важно, оцените на шкале (отметка 7). Затем выберите ценность, которая противоречит вашим принципам (отметка - 1). Если такой ценности нет, выберите ценность, наименее важную для Вас, и оцените ее отметками 0 или 1 в соответствии с ее значимостью. Затем оцените остальные ценности. Как руководящий принцип моей жизни эта ценность является:31.

- САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ (надеющийся на себя, самодостаточный).
32. СДЕРЖАННЫЙ (избегающий крайностей в чувствах и действиях).
33. ВЕРНЫЙ (преданный друзьям, группе).
34. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННЫЙ (трудолюбивый, вдохновенный).
35. ОТКРЫТЫЙ К ЧУЖИМ МНЕНИЯМ (терпимый к различным идеям и верованиям).
36. СКРОМНЫЙ (простой, не стремящийся привлечь к себе внимание).
37. СМЕЛЬЙ (ищущий приключений, риск).
38. ЗАЩИЩАЮЩИЙ ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ (сохраняющий природу).
39. ВЛИЯТЕЛЬНЫЙ (имеющий влияние на людей и события).
40. УВАЖАЮЩИЙ РОДИТЕЛЕЙ И СТАРШИХ (проявляющий уважение).
41. ВЫБИРАЮЩИЙ СОБСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ (отбирающий собственные намерения).
42. ЗДОРОВЫЙ (не больной физически или душевно).
43. СПОСОБНЫЙ (компетентный, способный эффективно действовать).
44. ПРИНИМАЮЩИЙ ЖИЗНЬ (подчиняющийся жизненным обстоятельствам).
45. ЧЕСТНЫЙ (откровенный, искренний).
46. СОХРАНЯЮЩИЙ СВОЙ ИМИДЖ (защита собственного «лица»).
47. ПОСЛУШНЫЙ (исполнительный, подчиняющийся правилам).
48. УМНЫЙ (логичный, мыслящий).
49. ПОЛЕЗНЫЙ (работающий на благо других).
50. НАСЛАЖДАЮЩИЙСЯ ЖИЗНЬЮ (наслаждение едой, сексом, развлечениями и др.).
51. БЛАГОЧЕСТИВЫЙ (придерживающийся религиозной веры и убеждений).
52. ОТВЕТСТВЕННЫЙ (надежный, заслуживающий доверия).

- 53. ЛЮБОЗНАТЕЛЬНЫЙ (интересующийся всем, пытливый)
- 54. СКЛОННЫЙ ПРОЩАТЬ (стремящийся прощать другого)
- 55. УСПЕШНЫЙ (достигающий цели).
- 56. ЧИСТОПЛОТНЫЙ (опрятный, аккуратный).
- 57. ПОТВОРСТВУЮЩИЙ СВОИМ ЖЕЛАНИЯМ (занимающийся тем, что доставляет удовольствие).

Обработка результатов

Методика дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Обработка результатов проводится путем соотнесения ответов испытуемого с ключом. В нем указаны номера пунктов обеих частей опросника, соответствующие каждому типу ценностей. Средний балл по данному типу ценности показывает степень значимости.

При обработке первого раздела опросника – «Обзор ценностей» (уровень нормативных идеалов) – результаты по спискам 1 и 2 суммируются. Перед подсчетом результатов второго раздела опросника – «Профиль личности» – необходимо перевести шкалу опросника в баллы.

При первичной обработке данных по каждой части опросника («Обзор ценностей» и «Профиль личности») высчитывается средний балл для выбранных испытуемым ответов в соответствии с ключом. Обработка проводится отдельно для каждого из 10 типов ценностных ориентаций. Величина этого среднего балла по отношению к другим позволяет судить о степени значимости этого типа ценностей для испытуемого. В соответствии со средним баллом по каждому типу ценностей устанавливается их ранговое

соотношение.

Каждому типу ценностей присваивается ранг от 1 до 10. Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, десятый – имеющему самый низкий средний балл. Ранг от 1 до 3, полученный соответствующими типами ценностей, характеризует их высокую значимость для испытуемого. Ранг от 7 до 10 свидетельствует о низкой значимости соответствующих ценностей.