

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии
Специальность 050706. 65 Педагогика и психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
зав.кафедрой психологии

Н.А.Старосветская

_____ (подпись)

«_____»

_____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Выполнил студент группы

615

(номер группы)

Евгения Аркадьевна Янавицкас

_____ (подпись, дата)

Форма обучения

заочная

Научный руководитель:
к.пс.н., доцент кафедры
социальной психологии
А.А. Дьячук

_____ (подпись, дата)

Рецензент:
К.пс.н, доцент кафедры
психологии
О.М.Миллер

_____ (подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск
2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретический анализ основания выявления взаимосвязи личностных особенностей и саморегуляции подростков.....	7
§1.1. Саморегуляция как психолого-педагогический феномен.....	7
§1.2. Особенности личностного развития подростков.....	18
§1.3. Личностные детерминанты саморегуляции подростков.....	31
Выводы по главе I	36
Глава II. Изучение взаимосвязи личностных особенностей и саморегуляции подростков.....	38
§2.1. Организация и методы исследования	38
§2.2. Анализ личностных характеристик подростков с разным уровнем саморегуляции.....	43
§2.3. Рекомендации педагогам-психологам по развитию саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей.....	65
Выводы по главе II	71
Заключение	74
Библиографический список	77
Приложения.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

На современном этапе развития образовательной системы Российской Федерации проблема формирования саморегуляции приобретает особенную актуальность, поскольку у современного школьника по положениям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) должна быть сформирована способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества, умение организовывать свой труд и отдых [1].

Для достижения выделенных образовательных результатов необходима разработка психолого-педагогических условий для формирования способности к саморегуляции. Саморегуляция позволяет произвольно управлять своей деятельностью: планировать ее, ставить перед собой цели и выбирать адекватные методы их достижения, осуществлять выбор решения, контроль и оценку результатов своих действий. Если для взрослого человека данный процесс является в большей степени освоенным, то в подростковом возрасте школьники плохо умеют управлять своей деятельностью – забывчивы, вспыльчивы, эмоциональны, спонтанны в действиях и т.п.

В психолого-педагогической литературе саморегуляция рассматривается как один из факторов успешности учебной деятельности, особенно при рассмотрении ученика как полноправного субъекта педагогического взаимодействия (А.К. Абульханова-Славская, Г.И. Ангушев, А. Бандура, А.М. Вейн, Б.В. Зейгарник, О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, В.Н. Новосельцев, А.К. Осницкий, А.О. Прохоров, У.В. Ульенкова, Р. Фрэнкин, и др.). Ряд ученых полагает, что данный фактор является ключевым в успешности деятельности и жизни в целом (Н.Ф. Круглова, О.А. Черкашина, и др.). Вопросами изучения саморегуляции

как общей способности к учению занимались такие исследователи как У.В. Ульенкова, Н.Л. Росина и др.

Развитие идей по проблеме саморегуляции в отечественной психологии происходило в контексте общей структуры и динамики человеческой активности (В.М. Бехтерев, Л.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Н.С.Лейтес, А.В. Запорожец, Л.Ф. Алексеева и др.). Саморегуляция традиционно рассматривалась в русле субъектно-деятельностного подхода (К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Ошанин и др.). Структурно-функциональный подход, разрабатываемый О.А. Конопкиным, позволил выделить и исследовать основные звенья системы саморегуляции и реализующие их регуляторные процессы, и на этой основе создать модель системы саморегуляции произвольной активности человека.

В последние годы активно развиваются взгляды на саморегуляцию с позиций индивидуально-стилевого подхода (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев и др.), где ключевым понятием является стиль саморегуляции. Выделяются индивидуальные особенности саморегуляции: особенности планирования целей, особенности моделирования, особенности программирования, особенности контроля, оценивания и коррекции своей активности, – и их соотношение с личностными качествами (осознанность, инициативность, ответственность, автономность и пр.).

Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме саморегуляции, работ, направленных на выявление связи саморегуляции и личностных особенностей подростков недостаточно, а между тем, личностные особенности каждого человека неразрывны с умением организовывать и планировать деятельность индивида, ставить цель и искать пути к ее достижению, различными личностными механизмами, при этом при разработке психолого-педагогических условий развития саморегуляции необходимо учитывать индивидуальные особенности личности.

Таким образом, можно выделить противоречия, которые определяют актуальность исследования. Требования к личностным качествам, определяемые образовательными стандартами ОО, и недостаточно высокий уровень развития саморегуляции детей подросткового возраста. Необходимостью реализации психолого-педагогических условий, проектирования образовательной для развития саморегуляции, и недостаточным методическим обеспечением участников образовательного процесса. Организацией образовательного процесса, ориентированного на каждого человека, учитывающие индивидуальные особенности, и малым количеством работ, выделяющих индивидуально-типологические особенности как детерминанты саморегуляции.

Данные основания обусловили выбор темы исследования «Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков», которая является особенно актуальной в современных условиях.

Цель исследования: выявить взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков.

Объект исследования: саморегуляция подростков.

Предмет исследования: связь саморегуляции подростков с личностными особенностями.

Гипотеза: учащиеся подросткового возраста обладают рядом специфических характеристик саморегуляции, обусловленных личностными особенностями и соотношением процессов планирования и оценкой результатов.

Задачи исследования:

- описать основные подходы к пониманию саморегуляции в психолого-педагогической литературе;
- выделить личностные особенности школьников в подростковом возрасте;
- выявить взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков;

- разработать рекомендации педагогам-психологам по развитию саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы:**

- теоретические: анализ, сопоставление, обобщение психологической и педагогической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, методика «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г.С. Прыгина, тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае, П. Коста;

- методы математической статистики: коэффициент корреляции Спирмена r_s , сравнительный анализ Краскала-Уоллиса H . Обработка результатов осуществлялась с помощью статистического пакета *STATISTICA* v 6.0.

База исследования.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № » г. Канска Красноярского края. В исследовании участвовали учащиеся 8-х классов в возрасте от 13 до 15 лет. Всего 25 человек, в том числе 10 подростков мужского пола и 15 женского пола.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, состоящего из 94 источников, и 2 приложений.

Глава I. Теоретический анализ основания выявления взаимосвязи личностных особенностей и саморегуляции подростков

§ 1.1. Саморегуляция как психолого-педагогический феномен

Многочисленные определения саморегуляции обусловлены конкретными аспектами ее изучения в различных направлениях психологической науки. Обобщая многочисленные работы по саморегуляции, К.В. Злоказов выделили направления изучения различных видов регуляции: психической (В.В. Николаева, Г.С. Никифоров, А.С. Ромен, В.И. Степанский), смысловой (А.Н. Леонтьев, А.К. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, Е.С. Калмыкова, Б.В. Зейгарник), волевой (В.А. Иванников, В.И. Селиванов, Т.И. Шульга), субъектной (Г.С. Прыгин), эмоциональной (Л.М. Аболин, А.Я. Чебыкин, А.Е. Ольшанникова, И.В. Поцявичус), мотивационной (В.Г. Асеев, Е.Л. Deci, Р.М. Ryan), осознанной (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий), саморегуляции психических состояний (Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, В.И. Медведев), саморегуляции спортивной, учебной деятельности (Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгин, А.К. Осницкий, Р.Р. Pintrich, В.Ж. Zimmerman) и т. д. [25, с. 7].

Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса была сформулирована в работах Ч. Шеррингтона и И.М. Сеченова, которые считали, что регуляция осуществляется через работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением [86].

В дальнейшем под руководством Л.С. Выготского проводилось изучение произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов, которое стало методологическим основанием последующих исследований [18]. Заданный концепцией Л.С. Выготского подход к пониманию сознания строился на идеях опосредования и интериоризации динамических смысловых систем и переструктурирования

всей психической системы в зависимости от соотношения развития отдельных высших психических функций. Вслед за Л.С. Выготским большой вклад в данную проблематику вносят В.К. Калинин, исследователи школы А.Р. Лурии, а также О.К. Тихомиров, Б.В. Зейгарник, А.К. Абульханова-Славская [60, с. 42].

По утверждению А.К. Абульхановой-Славской, саморегуляция – это тот механизм, посредством которого обеспечивается централизующая, направляющая и активизирующая позиция субъекта. В целом саморегуляция является механизмом обеспечения внутренней психической активности человека психическими средствами, при этом активность и саморегуляция выступают как две взаимодополняющие стороны: активность выражает изменчивость, движение, а саморегуляция – обеспечивает устойчивость, стабильность этой активности [3].

В зарубежной психологии область исследований саморегуляции значительно расширилась с начала 1980-х гг.: создавались различные модели для объяснения того, как люди регулируют себя, делались попытки понять причины, по которым люди отказываются от саморегуляции [2]. Таким образом, количество моделей саморегуляции значительно расширились.

Несмотря на процессуальные, описательные и концептуальные различия моделей саморегуляции, считается, что этот процесс включает такие характеристики, как базовые волевые умения, целеустремленность, самоконтроль, самооценку, самооценочность и др. [там же].

Саморегуляция включает такие внутренние и внешние процессы, которые помогают человеку руководить его целенаправленной активностью в течение длительного времени, в ситуации изменения условий. Саморегуляция является устойчивым элементом, сопровождающим поведение субъекта на длительном пути достижения цели. Регуляция подразумевает изменение мыслей, эмоций, поведения, внимания с помощью осмысления или применения специфических механизмов.

Эдвард Деси и Ричард Райан в своих исследованиях отмечают, что регуляция поведения может принимать несколько форм, и предложили дифференцировать формы регуляции на континууме самодетерминации: от несамодетерминирующихся форм регуляции (амотивация, внешняя и интроецированная регуляция) к самодетерминирующимся типам регуляции (идентификационная и интринсивная регуляция). Амотивированная регуляция имеет отношение к тому уровню самодетерминации, когда индивиды не способны соотносить действия с их последствиями. Когда люди амотивированы, они действуют без намерения, без цели. Внешняя регуляция возникает, когда поведение регулируется с помощью внешних стимулов (награда или принуждение). Следующая форма регуляции – это интроецированная регуляция, с помощью которой формальный внешний источник мотивации интроецируется и усиливается при воздействии внутреннего стимула (тревога или эмоция). При идентификационной регуляции индивид решает, что деятельность выгодна и нужна ему и выполняет ее. В этом случае человек испытывает смысл цели и намерения вместо обязательства и давления при выполнении деятельности. Интринсивно мотивированный человек занимается чем-либо ради собственного спокойствия, удовольствия, удовлетворения. В целом существует пять форм саморегуляции с различной степенью самодетерминации. Все постулируемые положения нашли свое дальнейшее развитие в экспериментальных исследованиях авторов в различных областях психологии [93].

В отечественной психологии на сегодняшний день существуют различные подходы к определению системы и механизмов функционирования саморегуляции: личностно-деятельностный (А.В. Зобков), многомерно-функциональный (Е.А. Дерябина, В.П. Прядеин, К.В. Злоказов и др.), структурно-функциональный (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.).

В рамках многомерно-функционального анализа саморегуляция личности определяется как совокупность многомерно-функционально взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс достижения результата, на основе психофизиологических предпосылок, с участием сопутствующих личностных качеств, побудительных и процессуальных характеристик. Структура саморегуляции личности, описанная К.В. Злоказовым [25], представлена четырьмя компонентами (предпосылки, побудительные характеристики, способствующие саморегуляции качества личности, процессуальные характеристики саморегуляции) и 32 параметрами (активность / пассивность, высокая или низкая самооценка, целеустремленность, спонтанность и др.). Выделенные компоненты и параметры модели представляют саморегуляцию личности как системное качество личности в единстве ее многоуровневой детерминации. Параметры саморегуляции представлены в континууме гармонического (активность, положительные эмоции, высокая самооценка, ответственность, целеустремленность и др.) и агармонического (пассивность, низкий уровень притязаний и самооценки, безволие и безответственность и др.) влияния на процессы саморегуляции. Процесс саморегуляции может быть осуществлен только при наличии гармонических переменных всех структурных компонентов саморегуляции, преобладание агармонических параметров саморегуляции даже в отдельных компонентах обрекает ее на неудачу [там же].

В отечественной психологии идеи регуляции активности на основе обратных связей интенсивно развивались в физиологии и физиологической психологии (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Н. Ланге, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин), инженерной психологии, психологии труда (Б.Ф. Ломов, О.К. Тихомиров, В.Д. Небылицин, Д.А. Ошанин и др.).

В рамках структурно-функционального подхода главной проблемой исследований стало изучение психологических механизмов осознанной саморегуляции произвольной активности (О.А. Конопкин, В.И. Степанский,

В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Н.Ф. Круглова, Н.О. Сипачев, Ю.С. Жуйков и др.).

В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО осознанная саморегуляция понимается как высший уровень психической саморегуляции, осуществляемой на основе рефлексивных представлений о ее цели, способах и средствах. Речь в данном случае идет не об актуальной, а о принципиальной способности субъекта в случае необходимости осознавать регуляторные процессы и средства их реализации [57, с. 219].

Развивая взгляды ведущих советских психологов, О.А. Конопкин сформулировал основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность). Для анализа структуры регуляторных процессов О.А. Конопкин использует структурно-функциональный подход: процесс саморегуляции представлен как целостная, замкнутая (кольцевая) по структуре, информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев (блоков), основанием для выделения которых являются присущие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции (рис. 1). Системное сотрудничество функций реализует целостный процесс регуляции, обеспечивающий достижение принятой субъектом цели. Это дает возможность выделить единую для разных видов произвольной активности функциональную структуру процессов саморегуляции. Она включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения целей (критериев успешности), контроль и оценку реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования [33, с. 128].



Рис.1. Структура процесса саморегуляции произвольной активности человека по О.А.Конопкину

В.И. Моросанова в своих исследованиях саморегуляцию определяла как систему логически последовательных звеньев, к которым относятся планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов. Также на функционирование данной системы оказывают влияние инструментальные свойства личности (гибкость, надежность, самостоятельность и др.) [51, с. 39].

В.И. Моросанова и Е.А. Аронова выделяют три основные функции самосознания: первая из них связана со способностью личности к самоидентификации, самооценке себя и своего отношения к миру. Благодаря поддержанию внутренней целостности и самотождественности человек может быть субъектом своего поведения и отношения к окружающему миру. Вторая функция связана со способностью человека быть субъектом осознанного и направленного изменения себя: она проявляется в

усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности. Третья функция – собственно направленная регуляция своего поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, обеспечивающего их осмысленность, является наименее исследованной [54, с.14].

Саморегуляция поведения – это сложный, преимущественно осознаваемый процесс. Механизм действия личностной саморегуляции базируется на общей структуре саморегуляции. Он проявляется у личности как ее способность произвольно управлять собственными действиями и поступками в соответствии с моральными нормами и принципами, принятыми в обществе. Саморегулирование поведения является важным инструментом в установлении взаимоотношений личности в процессе ее общения с окружающими. Саморегуляция – это, прежде всего, динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, функционирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки. Осознанная саморегуляция – многоуровневый процесс инициации, построения психической активности и управления ею для достижения осознанно выдвинутых и субъектно принятых целей [53].

Для нашей выпускной квалификационной работы большое значение имеют взгляды Г.С. Прыгина на развитие саморегуляции. По его мнению в основе проявления личностно-типологических особенностей субъектной регуляции деятельности, лежат, с одной стороны, определенные типологические структурно-функциональные особенности системы субъектной регуляции, а с другой стороны, уровень сформированности симптомо-комплекса качеств личности, как субъекта деятельности. Г.С. Прыгин в своих исследованиях пришел к выводу о том, что уровень сформированности симптомокомплекса качеств личности, как субъекта деятельности может быть основой для типологизации активности личности по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществлении ими

деятельности. Лица, обладающие сформированным симптомокомплексом качеств личности, позволяющим при выполнении деятельности опираться, главным образом, на собственные знания, суждения, личные качества и т.д., могут быть охарактеризованы как «автономные» субъекты. Другая (полярная) группа субъектов, у которой данный симптомокомплекс качеств личности сформирован слабо, может быть охарактеризована, как «зависимые» в осуществлении деятельности [67].

Г.С. Прыгин считал, что выделяются три типологические группы субъектов: «автономные», «зависимые» и «смешанные», отличающиеся разной степенью сформированности симптомокомплекса качеств личности, как субъекта деятельности и разной степенью сформированности системы субъектной регуляции и, как следствие, имеющие разные стилевые особенности функционирования данной системы [там же].

Другой отечественный психолог Л.Г. Дикая рассматривала психическую саморегуляцию как системное качество субъекта деятельности и как специфическую самостоятельную деятельность, имеющую собственную структурную организацию (мотивы, цели, программы, образ и другие компоненты психологической системы) [24].

Психологическая система деятельности по саморегуляции функционального состояния характеризуется специфичностью ее предмета (собственное состояние субъекта), целей (сохранение наличного состояния или преобразование его в потребное для выполнения профессиональной деятельности) и психофизиологическим содержанием средств саморегуляции (переживания, психические образы, самовнушение, мышечные и дыхательные самовоздействия, волевые усилия и эмоциональные средства саморегуляции) [там же].

Основными закономерностями становления психической саморегуляции функционального состояния как деятельности являются смена ведущих уровней регуляции, переход от произвольного и неосознаваемого уровня к произвольному и осознаваемому уровню в форме

целенаправленной активности, формирование собственных мотивов и целей саморегуляции, появление специфического субъективного образа функционального состояния, усложнение используемых субъектов средств и способов саморегуляции (от произвольных и эмоциональных реакций до произвольных психофизиологических систем аутотренинга и волевой регуляции), установление взаимосвязей между уровнями регуляции функционального состояния и профессиональной деятельности, усиление роли индивидуально-психологических и личностных детерминант. Подход к психической саморегуляции функционального состояния как самостоятельной деятельности позволяет рассмотреть ее взаимодействие с профессиональной деятельностью с единых методологических и теоретических позиций. Сущность и содержание этого взаимодействия определяется уровнем сформированности психологических компонентов и уровней системы деятельности по саморегуляции. Она включается на произвольном и неосознаваемом уровне в систему профессиональной деятельности в форме генерализованной активации как психофизиологический уровень ее обеспечения, в форме локальной активации как активационный компонент, определяющий процессуальную динамику этой деятельности. Произвольная саморегуляция по мере становления ее как самостоятельной деятельности сначала взаимодействует с профессиональной деятельностью по типу совмещенной деятельности, затем по мере осознания оператором необходимости ее выделения как самостоятельной деятельности они могут сменять друг друга в зависимости от соотношения векторов «мотив-цель» и других компонентов психологических систем [24].

Проблему саморегуляции в контексте проблемы воли обсуждают А.В.Быков, Л.М. Веккер, В.А. Иванников, В.К. Калинин, Т.И. Шульга и др. Они наделяют волю регулятивными функциями и рассматривают волевую регуляцию как личностный уровень регуляции [28].

Л.М. Веккер выделяет три уровня психической саморегуляции (непроизвольный, произвольный и волевой), описывая их следующим образом.

- Непроизвольный уровень саморегуляции основан на непроизвольных реакциях и в его структуру входят сенсорные или перцептивные образы, регулирующие движения и действия. На этом уровне осуществление реакций не зависит от желания субъекта, что и позволяет определить его как рефлекторный, инстинктивный или спонтанный. Носителями программ действия являются первосигнальные образы, которые задают множество вариантов двигательного решения и позволяют выбрать один из них.

- Второй уровень саморегуляции, произвольная саморегуляция – это осознанный уровень, предполагающий намеренность, планомерность, осознание причин, сознательный контроль, регуляцию хода действия. Произвольная саморегуляция осуществляется на речемыслительном уровне с участием второй сигнальной системы.

- Высшим уровнем произвольной саморегуляции Л.М. Веккер считает волевою саморегуляцию, проявляющуюся в ситуациях, когда «личность как интегральное психическое образование становится субъектом деятельности» [16, с. 197]. Волевая саморегуляция возможна только тогда, когда человек использует личностные способы саморегуляции. Использование средств волевой регуляции обеспечивает осуществление человеком целенаправленного поведения, формирование волевых привычек. Именно поэтому волевая саморегуляция считается личностным уровнем ее реализации [16].

А.В. Быков и Т.И. Шульга на основе теоретического анализа содержания понятий «непроизвольная», «произвольная» и «волевая» саморегуляция выделили специфические особенности содержания каждого из них [13]. По их мнению, основное различие понятий «непроизвольная» и «произвольная» саморегуляции связано с соотношением двух компонентов

этих психических образований – цели и способа. При осознании субъектом цели и сознательном выборе способов ее достижения в действие вступает произвольная саморегуляция. Волевая саморегуляция нацелена на совершенствование деятельности и поведения человека, а в конечном итоге на изменение его личности, то есть, с одной стороны, направлена на изменение результатов конкретной деятельности (например, деятельности по решению задачи), а с другой – на самоизменение. В процессе волевой саморегуляции осуществляется реализация субъектом своей активности, решаются задачи достижения ближайших (выполнение конкретной деятельности) и более дальних (изменение самого себя) целей.

Н.М. Пейсахов [62], Г.С. Никифоров [59] под психическим самоуправлением и саморегулированием понимают сознательные воздействия человека: а) на присущие ему психические явления (процессы, состояние, свойства), б) на выполняемую им деятельность и в) на собственное поведение с целью поддержания (сохранения) или изменения характера их протекания.

В представлении Г.С. Никифорова психическое самоуправление и саморегулирование соотносятся как целое и часть: управление включает в себя регулирование. При этом самоуправление конкретизирует мотивы деятельности, ставит цели, определяет пути их достижения, а саморегулирование занимается исполнением намеченного [59].

Сравнивая самоорганизацию и саморегуляцию, И.С. Клецина пишет: «отличие заключается в том, что самоорганизация предполагает сознательное управление поведением и деятельностью, интеграция осуществляется при целенаправленных усилиях, а при личностной саморегуляции задействованы, кроме того, и неосознаваемые механизмы психики. Поэтому можно считать, что понятие «личностная саморегуляция» шире понятия "самоорганизация"» [32, с. 31]. Таким образом, самоорганизацию как осознаваемый процесс можно рассматривать как компонент саморегуляции.

Н.А. Вагапова считает, что самоуправление предполагает не только регуляцию деятельности относительно цели, но и поиск самой цели деятельности. Поэтому самоуправление – это «более высокий уровень управления деятельностью, в процессе которого система, реализующая деятельность, сама образует цель этой деятельности» [14, с. 40].

Сопоставляя различные процессы, связанные с организацией можно выделить, что самоуправление более высокого уровня организация, которая включает в себя процессы самоорганизации и самоорганизации как компонента саморегуляции.

В своем исследовании мы будем придерживаться определения саморегуляции, предложенное В.И. Моросановой, согласно которому саморегуляция определяется как система логически последовательных звеньев, к которым относятся планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов. На функционирование данной системы оказывают влияние инструментальные свойства личности (гибкость, надежность, самостоятельность и др.).

§ 1.2. Особенности личностного развития подростков

Отрочество многими психологами рассматривается как период жизни между детством и взрослостью. Однако данная характеристика возраста содержит определенные трудности: если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, в европейской культуре достижение подростком статуса взрослого не институционализировано, поэтому верхняя граница возраста весьма подвижна и меняется в ходе истории, давая начало выделению таких возрастов, как юность и молодость [79]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что границы подросткового возраста четко не определены и могут

колебаться в зависимости от индивидуального развития ребенка, можно лишь отметить, что в соответствии с современной классификацией к «подросткам» относятся люди, в возрасте от 11 до 19 лет.

Подростковый возраст считается одним из самых противоречивых, сложных периодов в психологическом развитии личности. Это отражается коренными изменениями в мотивационно-потребностной сфере. Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них [74].

Подростковый возраст традиционно принято оценивать как кризисный, переходный от детства к взрослости и связанный, прежде всего, с гормональной перестройкой организма [40, с. 11]. Но не только перестройка организма определяет содержание возраста. Основные изменения происходят в отношении с миром. Важными становятся психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. Возникает новое чувство – чувство взрослости, которое можно рассматривать как психологический симптом начала подросткового возраста.

В работах Д.Б. Эльконина выделяется данное переживание рассматривается центральное новообразование начала подросткового периода (11–12 лет): «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность» [89, с. 56].

Ж.Ж. Руссо первым выделил подростковый возраст как время второго, самостоятельного рождения в жизнь и роста самосознания человека.

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление». Стэнли Холл сформулировал представление о переходности, промежуточности подросткового возраста, периода «бури и натиска». Он разработал содержательно-негативные характеристики данного этапа развития (трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и обозначил позитивное приобретение возраста – «чувство индивидуальности» [94].

Курт Левин говорил о своеобразной маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление со стороны реальной действительности, и это вызывает состояние «когнитивного дисбаланса», неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены «жизненных пространств» [37].

Развитие личности подростка было проанализировано в психоаналитическом ключе З. Фрейдом. В подростковый период половое созревание, прилив сексуальной энергии расшатывает сложившееся ранее равновесие между структурами личности, и детские конфликты возрождаются с новой силой [81].

Э. Эриксон рассматривал подростковый возраст и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. По мнению автора для интеграции во взрослость необходимо время, и общество предоставляет индивиду эту возможность. Молодые люди экспериментируют с паттернами идентичности. Это происходит в одной из следующих семи областей, фактически представляющих собой конкретизацию различных аспектов основной возрастной задачи.

1. Временная перспектива против временной диффузии. Понятие времени очень важно для формирования идентичности. Если временная

перспектива диффузна, не связана, молодому человеку может потребоваться немедленное действие или же он может полностью замереть в безуспешной надежде на то, что время остановится, а разочарование, которого он боится, никогда не наступит. Идентичность успешно формируется лишь тогда, когда подросток видит свою жизнь в определенной перспективе, связи во времени различных событий своей жизни.

2. Уверенность в себе против апатии. Уверенность в себе, по Э.Эриксону, формируется тогда, когда совпадают осознание подростком самого себя и то впечатление, которое он производит на других людей.

3. Экспериментирование с ролями против негативной идентичности. Интерес к крайностям, эксперименты с противоположностями являются характерными в ролевом экспериментировании подростков со своим образом «Я». Формирование идентичности зависит от успешного экспериментирования с широким набором ролей.

4. Предвосхищение успеха против паралича трудовой деятельности. Успешное завершение какой-либо работы часто становится для молодого человека существенной проблемой.

5. Половая идентичность против бисексуальной диффузности. Подросток нуждается в идентификации со своей половой ролью. Ему необходимо полностью воспринять себя как мужчину или как женщину; он нуждается также в опыте контактов с противоположным полом.

6. Лидерская поляризация против диффузии власти. Реалистичное признание власти и готовность принять ее в соответствии с действующими в данном обществе моделями является существенным компонентом формирующейся идентичности.

7. Идеологическая поляризация против диффузности идеалов. Подросток должен выбрать базовую философию, идеологию или религию, которая обеспечит его фундаментальное доверие к жизни и обществу [90].

Э. Эриксон, отмечал, что индивид сталкивается с кризисом, который заключается в том, чтобы сделать выбор, совместимый с ним самим и с

возможностями общества. Все усилия подростка направлены на прояснение своей роли как члена общества. Подросток стремится к культурному образу взрослого.

М.Р. Гинзбург отмечал, что «в подростковом возрасте прорабатываются эти семь областей и исследуются различные грани моратория. Если мораторий не удался, индивид либо слишком рано самоопределяется и включается во взрослое сообщество прежде, чем он к этому готов, или же испытывает чувство неудовлетворенности, считая, что он не удался как человек» [20, с. 68].

В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростковом возрасте заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, и других. Отечественные психологи акцентируют внимание на том негативном обстоятельстве, что в современном обществе нет подходящих для решения задач подросткового возраста «пространств» («мест» общения и продуктивной деятельности), поэтому кризисные явления имеют тенденцию затягиваться [63].

А.К. Марковой [44] и Л.И. Божович [11], считали, что изменения широкого познавательного и учебно-познавательного мотива проявляются в активном стремлении подростка к активным формам учебной деятельности, проявлении интереса к методам научного мышления. Социальные мотивы совершенствуются в следующих направлениях: 1) широкие социальные мотивы становятся осознанными в связи с ростом полного понимания своей сущности, самого себя, своей роли в жизни, обществе; 2) в узко-социальных мотивах усиливается мотив поиска общения и сотрудничества с одноклассниками, усвоения способами этого сотрудничества в учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин отмечает, что отношение к учебной деятельности и учебная мотивация подростков имеет двойственный характер: с одной стороны, в указанном возрастном периоде наблюдается снижение мотивации учебной деятельности вследствие возрастания общения со сверстниками и

интереса к окружающему миру, с другой стороны, указанный возрастной период является чувствительным для формирования новых, зрелых форм мотивации учебной деятельности [89].

Как отмечает Х. Ремшмидт, подростковому возрасту характерно резкое возрастание познавательной активности и любознательности, возникновение познавательных интересов [68].

Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае приобщения к асоциальному сообществу. Переходность психики подростка – в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт детскости и взрослости [4].

Т.М. Артишевская отмечала, что в подростковом возрасте нередко сохраняется склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для более младшего возраста. К ним она отнесла: реакцию отказа, оппозиции, протеста, имитации, компенсации и реакцию гиперкомпенсации [5].

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с окружающей средой и нередко формируют характерное поведение в этот период:

1. Реакция эмансипации. Она отражает стремление подростка к самостоятельности, к освобождению из-под опеки взрослых. При неблагоприятных средовых условиях эта реакция может лежать в основе побегов из дома или школы, аффективных вспышек, направленных на родителей, учителей, а также в основе отдельных асоциальных поступков.

2. Реакция «отрицательной имитации». Она проявляется в поведении, контрастном по отношению к неблагоприятному поведению членов семьи, и отражает становление реакции эмансипации, борьбу за независимость.

3. Реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и

системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных средовых условиях, при различного рода неполноценности нервной системы подростка склонность к этой реакции может в значительной мере определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков.

4. Реакция увлечения (хобби-реакция). Она отражает особенности внутренней структуры личности подростка. Увлечение спортом, стремление к лидерству, азартные игры, страсть к коллекционированию более характерны для подростков-мальчиков. Занятия, мотивом которых является стремление привлечь к себе внимание (участие в самодеятельности, увлечение экстравагантной одеждой и т.п.), более типичны для девочек. Интеллектуально-эстетические увлечения, отражающие глубокий интерес к какому-либо определенному предмету, явлению (литературе, музыке, изобразительному искусству, технике, природе и т.п.), могут наблюдаться у подростков обоих полов.

5. Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением (повышенный интерес к сексуальным проблемам, ранняя половая жизнь, онанизм и т.д.).

Описанные реакции могут быть представлены как в вариантах поведения, нормальных для данного возрастного периода, так и в патологических, не только приводящих к школьной и социальной дезадаптации, но и требующих нередко лечебной коррекции [4].

Важное направление психического развития в подростковом возрасте связано с формированием стратегий или способов преодоления проблем и трудностей [6]. Часть из них складываются еще в детстве для разрешения несложных ситуаций (неудачи, ссоры) и становятся привычными. В подростковом же возрасте они трансформируются, наполняются новым «взрослым смыслом», приобретают черты самостоятельных, собственно личностных решений при столкновении с новыми требованиями.

Обычно считается, что в подростковом возрасте происходит дистанцирование и отчуждение от взрослых. Действительно, стремление противопоставить себя взрослому, резко выделить свою, особую позицию, и свои права как независимого субъекта проявляются весьма отчетливо. Но современные данные говорят о том, что отношение подростка к взрослому сложное и двойственное. Подросток одновременно и настаивает на признании принципиального равенства прав с взрослым, и по-прежнему нуждается в его помощи, защите и поддержке, в его оценке. Взрослый важен и значим для подростка, подросток способен на эмпатию по отношению к взрослому, но протестует против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, требований послушания, выраженной опеки [7].

Характерной чертой подросткового возраста является его индивидуальность. Индивидуальность подростка – совокупность таких стержневых показателей, как направленность интереса на реализацию себя как неповторимую индивидуальность; ориентация на ценности, связанные с реализацией собственной неповторимости, оценка себя как индивидуальности; способность к рефлексии своих чувств и переживаний (степень осознания себя субъектом); уровень развития творческих способностей; степень выраженности индивидуального стиля и самостоятельность творческой деятельности [5, с. 33].

Возрастающая индивидуальность подростка часто становится причиной конфликтов со взрослыми. Проблемы во взаимоотношениях с родителями, конфликты с учителями – типичное явление для подросткового возраста, однако сила, частота, резкость проявлений во многом зависят от позиции взрослых, от стиля семейного воспитания, от умения реализовать уважительную, но не попустительскую тактику по отношению к поведению подростка. Необходимым и обязательным условием благополучных отношений подростка и взрослого является создание общности в их жизни, содержательных контактов, расширение сферы сотрудничества, взаимопомощи и доверия, лучше всего по инициативе взрослого [84].

Решающее значение для развития теоретического мышления и логической памяти имеет организация и мотивация учебной деятельности в средних классах школы, содержание учебных программ, система методов подачи учебного материала и контроля за его усвоением [85].

Д.И. Фельдштейн в своих изданиях отмечал, что подростковый возраст является возрастом «пытливого ума, жадного стремления к познанию, кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности» [79, с. 210]. На этой основе происходит активно развитие абстрактного мышления и творческого мышления. Помимо этого, Д.И. Фельдштейн указывает на активное развитие волевых черт характера – «настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности, то есть способность к волевой деятельности. Однако, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаружить ее в других ее видах» [там же, с. 210].

Заметное развитие в этот период приобретают волевые черты характера: настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. Подросток способен не только к отдельным волевым действиям, но и к волевой деятельности. Он часто уже сам ставит перед собой цели, сам планирует их осуществление. Но недостаточность воли сказывается, в частности, в том, что, проявляя настойчивость в одном виде деятельности, подросток может не обнаруживать ее в других видах. Наряду с этим подростковый возраст характеризуется известной импульсивностью. Порой подростки сначала сделают, а потом подумают, хотя при всём этом уже осознают, что следовало бы поступить наоборот. Психическое развитие подростка тесно связано и с таким важнейшим новообразованием личности, как саморегуляция. Саморегуляцию как новообразование подросткового возраста выделил А.Н. Леонтьев, который отмечал, что именно в этот период наблюдается бурное развитие самосознания, ориентировка личности на собственную оценку [38]. Саморегуляция начинает проявляться в младшем школьном возрасте. Но там

она отличается исключительной неустойчивостью, в то время как у подростка она носит относительно устойчивый характер. В подростковом же возрасте перед школьниками стоит проблема личностного и профессионального самоопределения, предстоящего перехода на более взрослую ступень или в новые условия при профильном обучении. В этот период наблюдаются бурное развитие самосознания, ориентировка личности на собственную оценку, поэтому необходима помощь подросткам в развитии тех личностных качеств, которые помогут в формировании навыков самостоятельности при принятии решений, способности к ответственному поведению, к проектированию своего будущего. Формирование этих качеств в процессе поведения и деятельности подростка во многом определяются особенностями его саморегуляции [59, с. 41].

О.С. Гребенюк в своих трудах отмечал, что наиболее благоприятным периодом для развития всех сфер человека, в том числе и сферы саморегуляции, является подростковый возраст [21].

Проведем анализ исследований, проведенных в области изучения саморегуляции детей подросткового возраста:

По мнению Л.И. Божович, «спецификой социальной ситуации развития подростка является расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и его интересами, с другой – между его возможностями и его собственными требованиями к себе. Такое расхождение требует уже достаточно высокого уровня развития воли, которого чаще всего подростки еще не достигают. Знание этой специфики позволяет понять поведение детей подросткового возраста, их психологические особенности, их переживания, что, в свою очередь, необходимо для построения всей системы воспитательных воздействий в этот трудный («критический») период детского развития» [10, с. 343]. Подростки очень часто проходят стадию так называемого классического волевого акта – у них возникает острая борьба мотивов (делать ли, что надо или что хочется), после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. У подростков очень ярко

выражено стремление подбирать аргументы в пользу эмоционально более привлекательного поведения за счет поведения необходимого, требуемого, т.е. есть сильные эмоции гораздо чаще, чем у взрослых, блокируют разумное решение. Также подростки часто не способны учесть, как отзовется их поведение на окружающих (какие у них могут возникнуть трудности, переживания); в основном они учитывают последствия только для себя. Различного рода трудности преследуют подростка также и при создании и исполнении намерения. Успешной регуляции своего поведения здесь мешает целый ряд особенностей их личности. Часто подростки в силу повышенной эмоциональности принимают намерение поступить так или иначе под влиянием владеющей ими в данной ситуации эмоции. А затем, когда эта «ситуативная эмоция» ослабевает, ослабевает и намерение подростка выполнить принятое решение. Например, под влиянием товарищей или какого-нибудь минутного впечатления подросток может принять решение систематически делать зарядку. Но если эта эмоция ослабевает, то у подростка, предоставленного самому себе, намерение оказывается невыполненным. Это следует учитывать при воспитании: поддерживать намерения подростка, вместо того, чтобы упрекать его в недостаточной силе воли [10, с. 345].

Согласно исследованиям М.Г. Фомушкиной подростки, имеющие расстройства поведения и нарушения саморегуляции, проживали в условиях хронической психогенной ситуации, гипоопеки и безнадзорности, где не было условий для выработки волевых качеств характера. Незрелость эмоционально-волевых свойств личности подростков выражалась в повышенной склонности к имитации отрицательных форм поведения окружающих (уходы из школы, сквернословие, мелкое воровство, употребление спиртных напитков, курение и т.п.), развитию реакций протеста (бродяжничество, агрессивные тенденции), преобладании игровых интересов над интеллектуальными, низкой дисциплинированностью, отсутствием самостоятельности и организованности, стойких привязанностей в дружбе и

увлечениях, выдержки, терпения; способности подавлять импульсивные желания, влечения, в связи с чем саморегуляция подростков была не сформирована [80].

В своих исследованиях Т.И. Шульга отмечала, что для подростков характерно становление личностной произвольной саморегуляции. Это – стадия дифференциации компонентов волевой регуляции, позволяющая осознанно управлять собой, своим поведением. Проявляется в наличии волевых качеств, позволяющих личности достигать самостоятельно поставленных целей, умения преодолевать препятствия и трудности, подчиняться требованиям, нормам и правилам, вырабатывать свои собственные способы регулирования себя, преодоления трудностей, достижения значимых результатов. Также в данном возрасте постепенно происходит становление личностного уровня произвольной регуляции, собственно волевой регуляции, которая характеризуется высокой зрелостью, наличием в ее развитии интегративных тенденций и различных способов достижения целей. Компоненты волевой регуляции становятся осознаваемыми, благодаря чему саморегулирование деятельности и поведения поднимается на более высокий уровень. Данная стадия становления волевой регуляции охватывает подростковый и старший школьный возраст. В этих возрастах особо остро стоит задача изучения способов волевой регуляции, их направленности, взаимодействия компонентов волевой регуляции, интеграции, согласованности и рассогласования. Важно изучать, какое место в способах волевой регуляции занимают волевые качества личности, изменяют ли они стадию волевой регуляции [87].

Исследования подростков, имеющие определенные особенности в социальной адаптации, позволило выделить качества, необходимые для развития саморегуляции. Изучая особенности социально адаптированных подростков, Т.И. Федорова в своих исследованиях пришла к выводу, что эмоциональная саморегуляция поведения характеризуется тем, что в ходе

негативных переживаний (гнев, горе, презрение, вина) значимыми для подростков становятся ценности взаимодействия и рефлексия общения и взаимодействия [77, с. 51].

В результате исследований М.Д. Привиной было выделено, что для мальчиков-воспитанников социальных приютов с отклоняющимся поведением в целях «развития и коррекции саморегуляции поведения ... в целях профилактики возникновения у них различного рода зависимостей целесообразно акцентировать внимание специалистов на содержательном развитии своих положительных сторон и качеств, построении жизненной перспективы, профориентации, формировании у них адекватного и содержательного представления о качествах мужественности и взрослости» [64, с. 388].

И.Н. Деветьярова в своем исследовании отмечала, что среди организационно-педагогических условий развития психологических механизмов саморегуляции у девиантных подростков можно выделить реабилитацию в естественных условиях, опора на особенности индивидуального развития подросткового возраста, организация деятельности в разновозрастном коллективе, социальное проектирование и организация педагогической реабилитации через призму «Мое». Данные условия ведут к привитию не только функциональных умений и навыков, а также, что очень важно, развитию актуальных социально-значимых качеств личности [23, с. 78].

Таким образом, обобщая рассмотренный материал можно выделить, что подростковый возраст является одним из ключевых моментов в становлении личности, развитии саморегуляции как новообразования данного возраста. В этот возрастной период активно развиваются все ее компоненты и в том числе личностный уровень саморегуляции, от качества и уровня развития которой зависят особенности поведения подростков и вся их дальнейшая жизнь и успешность в жизни. Для нашего исследования особый интерес представляет необходимость выделения личностных детерминант в

становлении саморегуляции подростков, поскольку они могут определять специфику процесса самоорганизации, соотношения определенных компонентов.

§ 1.3. Личностные детерминанты саморегуляции подростков

Подростковый возраст является одним из важных периодов для становления саморегуляции. Рассмотрим исследования по изучению личностных особенностей как условий развития саморегуляции подростков.

В исследовании О.Н. Соколовой было отмечено, что среди подростков, обучающихся в средней общеобразовательной школе преобладает высокий уровень саморегуляции, что свидетельствует о достаточной активности, самостоятельности, хорошей способности адекватно реагировать на изменение ситуации, что они могут хорошо планировать свою деятельность. Результаты выявления особенностей мотивации учебной деятельности указывали на то, что у большей части испытуемых выявлен очень высокий и высокий уровень мотивации учебной деятельности, что свидетельствует об учебной активности, о наличии познавательного мотива, стремления наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Таким образом, в результате эмпирического исследования О.Н. Соколовой была установлена взаимосвязь между уровнем саморегуляции, её структурными компонентами и уровнем мотивации учебной деятельности, её показателями [76].

О.И.Мезенцева, Е.В. Кузнецова отмечали, что необходимым условием развития эффективной саморегуляции является самостоятельность, которая характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие высокого уровня 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 [46, с. 88]. В частности, в отношении различных видов деятельности, люди с высоким уровнем саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой 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 саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. При низком уровне саморегуляции потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения у человека несформирована. Такие люди более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких людей снижена, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова отмечали, что развитая сфера саморегуляции синтезирует все остальные процессы, протекающие в других сферах, координирует все психические состояния, поэтому способствует сохранению и укреплению собственного психического здоровья и, как следствие этого, достижению успеха в учебной и профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии [46, с. 89–90].

Е.А. Черкевич в своем исследовании отмечала, что саморегуляция психических состояний личности подростков осуществляется успешнее при задействовании таких психологических механизмов, как рефлексивный (базовый), мотивационный, волевой (производные). Эффективность

психологических механизмов возрастает, когда они выступают единой взаимосвязанной системой [82, с. 130–131].

Изучая академическую успеваемость одаренных детей В.И. Моросанова, Е.И. Щепланова, И.Н. Бондаренко, В.А. Сидиков установили взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и их успеваемости в обучении данной группы подростков [57]. Согласно их исследованиям одаренные подростки превосходят своих «обычных» сверстников по общему уровню осознанной саморегуляции и регуляторным процессам планирования, моделирования и программирования. Выявлены взаимосвязи всех регуляторных процессов, общего уровня осознанной саморегуляции и интеллекта с успеваемостью по гуманитарным и математическим дисциплинам. Также показано, что именно осознанная саморегуляция учеников во многом определяет их академическую успеваемость. Сделан вывод, что успешное обучение обеспечивается не только интеллектуальной одаренностью, но и лучшей самоорганизацией учебной активности. Высокой успеваемости достигают учащиеся, проявляющие инициативу в регуляции процесса приобретения знаний и своей активности в школе. Таким образом, инициативность и самостоятельность являются связующим звеном между мотивационной сферой, интеллектом и системой осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности [57].

Важную роль в развитии саморегуляции имеет мотивационно-смысловая сфера личности, так И.Н. Деветьярова в своих исследованиях отмечала, что системообразующими «психологическими механизмами саморегуляции личности являются ценностно-смысловая и потребностно-мотивационная сферы. Интеграция функциональных и личностных компонентов составляет структуру саморегуляции личности» [23, с. 78].

Согласно исследованиям М.Д. Привиной «у мальчиков, с отклоняющимся поведением, присутствует ряд особенностей личности, входящих в состав системы саморегуляции поведения и оказывающих на нее

влияние не только в подростковом, но и в предподростковом возрасте. К наиболее значимым различиям мальчиков с отклоняющимся поведением относятся: низкая заинтересованность своим будущим и развитием своих способностей; недостаточное осознание своих положительных качеств по сравнению с преимущественным знанием своих отрицательных сторон; поверхностная ориентация на внешние признаки взрослого и «настоящего мужчины»; высокая значимость, ценность своей семьи в сочетании с фактом неблагополучия реальных внутрисемейных отношений. Выявленные особенности саморегуляции свидетельствуют об искаженном, своеобразном психологическом формировании этого возрастного процесса, что в целом ослабляет функцию коррекции поведения» [64, с.388].

Исследуя индивидуальные особенности саморегуляции школьников, Н.Ф. Круглова при определила, что дефицитарность частных регуляторных процессов (целеполагания, моделирования значимых условий достижения цели, программирования действий, оценки достигнутого результата) является причиной низкого уровня сформированности умственных и мнемических операций, скудости словарного запаса, что в свою очередь детерминирует низкую учебную продуктивность [35, с. 67]. В.И. Моросанова, Е.И. Щебланова, И. Н.Бондаренко, В.А. Сидиков отмечали, что развитие осознанной саморегуляции способствует компенсации черт темперамента, характера и функциональных состояний, препятствующих достижению учебных и профессиональных целей, и в этом смысле выступает предиктором успешности любого вида деятельности [57, с. 20].

В результате изучения саморегуляции М.Д. Привина пришла к выводу, что данное качество связано с наличием жизненных планов, перспективы, формировании у личности адекватного и содержательного представления о качествах мужественности (женственности) и взрослости [64].

Таким образом, проанализировав имеющиеся исследования по теме выпускной квалификационной работы, мы можем сделать вывод, что в качестве личностных особенностей, которые могут выступать условиями

развития саморегуляции, можно выделить мотивацию учебной деятельности, психометрический интеллект, самостоятельность, которая характеризует развитость регуляторной автономности; рефлексия, воля и произвольность, ценностно-смысловая и потребностно-мотивационная сферы, построение жизненной перспективы, адекватное и содержательное представления о себе. При этом мало обсуждаются личностные особенности как условия индивидуальных проявлений саморегуляции и специфики ее компонентов. В связи с этим мы решили выявить связь саморегуляции с личностными качествами.

Выводы по Главе I

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные подходы к пониманию процесса саморегуляции. Это может быть «внутренняя» регуляция человеком своей активности; осознание личной позиции субъекта деятельности; управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями; целенаправленное изменение психических состояний и отдельных психофизических функций; целенаправленный сознательный выбор характера и способа действия; системно-организованный процесс управления различными видами активности для достижения поставленных целей.

В целом, саморегуляция является механизмом обеспечения самоорганизации различных видов психической активности, включающий интегративные психические явления, процессы и состояния.

Обобщая представления о саморегуляции как личностном образовании, мы будем понимать ее как сложный, преимущественно осознаваемый процесс, в котором присутствуют логически последовательные звенья, к которым относятся планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов (В.И. Моросанова).

В основе проявления особенностей саморегуляции деятельности лежат, определенные индивидуально-типологические особенности личности, ее потребностно-мотивационная сфера.

Подростковый возраст является важным этапом в становлении саморегуляции, которая является важной качественной характеристикой в развитии личности. В этот возрастной период активно развиваются все компоненты саморегуляции и в том числе личностный уровень саморегуляции, от качества и уровня развития которой зависят особенности поведения подростков и их дальнейшее будущее.

Становление саморегуляции подростков связано с пониманием себя, самоопределением, построением временной перспективы, формированием смысложизненных ориентаций и т.п.

Для подростков характерно становление личностной произвольной саморегуляции – стадии дифференциации компонентов волевой регуляции, позволяющая осознанно управлять собой, своим поведением. Это проявляется в наличии волевых качеств, позволяющих личности достигать самостоятельно поставленных целей, умения преодолевать препятствия и трудности, подчиняться требованиям, нормам и правилам, вырабатывать свои собственные способы регулирования себя, преодоления трудностей, достижения значимых результатов. Также в этом возрасте постепенно происходит становление личностного уровня произвольной регуляции, собственно волевой регуляции, которая характеризуется высокой зрелостью, наличием в ее развитии интегративных тенденций и различных способов достижения целей. Компоненты волевой регуляции становятся осознаваемыми, благодаря чему саморегулирование деятельности и поведения поднимается на более высокий уровень. Данная стадия становления волевой регуляции охватывает подростковый и старший школьный возраст.

Среди условий, способствующих развитию саморегуляции можно выделить мотивацию учебной деятельности, психометрический интеллект, самостоятельность, которая характеризует развитость регуляторной автономности; рефлексия, воля и произвольность, ценностно-смысловая и потребностно-мотивационная сферы, построение жизненной перспективы, адекватное и содержательное представления о себе.

Развитию саморегуляции могут способствовать личностные особенности, такие как стойкость в достижении цели, ориентация на настоящее, позитивное самоотношение, стремление к самоактуализации.

Глава II. Изучение взаимосвязи личностных особенностей и саморегуляции подростков

§ 2.1. Организация и методы исследования

Наше исследование направлено на выявление взаимосвязи личностных особенностей и саморегуляции подростков для разработки рекомендаций по развитию саморегуляции с учетом индивидуальных особенностей подростков.

В соответствии с целью работы, на этапе эмпирической работы были выделены следующие задачи:

- подобрать методики для изучения личностных особенностей подростков, а также для изучения саморегуляции;
- сформировать выборку подростков, относительно которых будет изучены особенности саморегуляции и личностные свойства;
- выявить взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков;
- на основе полученных результатов разработать рекомендации.

Сбор эмпирических данных проходил на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа » г. Канска Красноярского края. Наше исследование было организовано по запросу педагога-психолога образовательного учреждения, который стремился выяснить особенности саморегуляции школьников, ввиду наличия у них проблем в обучении: учителя-предметники жаловались на ухудшение качества подготовленности школьниками домашних заданий. В исследовании участвовали учащиеся 8-х классов в возрасте от 13 до 15 лет. Всего приняло участие 25 человека, в том числе 10 подростков мужского пола и 15 – женского пола.

Для изучения саморегуляции подростков были использованы методика В.И. Моросановой и опросник Г.С. Прыгина.

Опросник **«Стиль саморегуляции поведения»**, предложенный В.И. Моросановой, предназначен для оценки развития саморегуляции и ее индивидуального профиля. На основе концепции, разработанной В.И. Моросановой, выделены составляющие процесса саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Опросник позволяет выделить сформированность как отдельных компонентов, так и общий уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека.

Применение данного опросника позволит нам не только выделить общий уровень, но и сопоставить различные компоненты, увидеть их соотношение, понять, на каких этапах саморегуляции у подростков возникают трудности.

Для выявления особенностей процессов саморегуляции была использована методика **«Выявление стиля саморегуляции деятельности»** (Г.С. Прыгин). Данный опросник направлен на выявление стиль саморегуляции деятельности: «автономный» либо «зависимый».

«Автономный» стиль поведения характеризуется в проявлении личностью таких качеств в деятельности, как развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению любой работы.

«Зависимый» стиль характеризует лиц, не обнаруживающих или мало обнаруживающих комплекс этих качеств, которые при осуществлении деятельности главным образом опираются на советы, подсказки, указания со стороны другого человека.

Данную методику мы рассматриваем как показатель самооценки подростком источников организации своей активности, оценка себя как организатора деятельности.

Для выявления личностных особенностей подростков были использованы пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае, П. Коста и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Пятифакторный личностный опросник или тест Большая пятерка позволяет объективно описать психологического портрет личности. Методика состоит из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятибалльную оценочную шкалу (-2; -1; 0; 1; 2) для диагностики степени выраженности каждого из пяти факторов:

- Экстраверсия – интроверсия: экстраверсия проявляется в открытости новым впечатлениям, направленности на внешние стимулы, интроверсия проявляется в более замкнутом и уединённом поведении. В структуру данной шкалы входят активность – пассивность, доминирование – подчиненность, общительность – замкнутость, поиск или избегание впечатлений, привлечение или избегание внимания со стороны других.

- Привязанность – обособленность: данная шкала позволяет оценить отношение к другим людям, которое находит уточнение в следующих характеристиках теплота или равнодушие, сотрудничество – соперничество, доверчивость или подозрительность, понимание либо непонимание других, уважение других или самоуважение. Высокие значения по шкале характеризуют умение сопереживать, терпимо относиться к недостаткам других, ответственность за общее дело, добросовестное и ответственное выполнение взятых на себя поручений. Низкие значения свидетельствуют о предпочтении держать дистанцию, иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими, избегать общественных поручений.

- Самоконтроль – импульсивность характеризует настойчивость, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах,

предусмотрительность, волевая регуляция. Представленность данных качеств находит выражение в высоких значениях шкалы. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о естественности поведения, беспечности, склонности к необдуманным поступкам.

- Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость характеризует способность контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Высокие значения по этому фактору характеризуют тревожность, напряженность, депрессивность, капризность. Низкие значения по этому фактору характеризуют о самодостаточности, уверенности в своих силах, спокойствии, постоянство в своих планах и привязанностях, не поддающихся случайным колебаниям настроения.

- Экспрессивность – практичность характеризует способы получения информации, направленность на новое, открытость опыту. Для человека с выраженной экспрессивностью характерно любопытство, интерес к различным сторонам жизни, легкая обучаемость, недостаточная серьезность к систематической научной деятельности, доверяет своим чувствам и интуиции, мало обращает внимания на текущие повседневные дела и обязанности, избегает рутинной работы. Это эмоциональный, экспрессивный, с хорошо развитым эстетическим и художественным вкусом человек. Человек с выраженной чертой практичности по своему складу реалист, хорошо адаптирован в обыденной жизни. Он трезво и реалистично смотрит на жизнь, верит в материальные ценности больше, чем в отвлеченные идеи. Негибкий и неартистичный, часто простой и лишенный чувства юмора в обычной жизни, он проявляет постоянство своих привычек и интересов. Такой человек не любит резких перемен в своей жизни, он предпочитает постоянство и надежность во всем, что его окружает. Он несентиментален, поэтому его трудно вывести из равновесия, повлиять на сделанный выбор. Ко всем жизненным событиям такой человек подходит с логической меркой, ищет рациональных объяснений и практической выгоды [41].

Данный опросник позволяет выделить базовые черты личности, который, как было обнаружено в многочисленных исследованиях, являются устойчивыми на разных выборках, в разных социокультурных условиях. Пятифакторная модель личности позволяет выявить структуру индивидуальных различий, но при этом в данной структуре за пределами внимания оказались мотивационные тенденции личности.

Для изучения мотивационно-смысловых образований нами был использован Тест **смысложизненных ориентаций** (СЖО) Д.А. Леонтьева, который позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Методика включает общий показатель осмысленности жизни и еще пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – жизнь).

Шкала «Цели в жизни» позволяет оценить не только наличие / отсутствие целей, но и направленность и временную перспективу. Шкала «Процесс жизни» позволяет оценить, насколько сам как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. «Результативность жизни» показывает ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни.

Локус контроля Я соответствует представлению о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Локус контроля – жизнь или управляемость жизни – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Рассмотрим результаты, полученные на выборке подростков.

§ 2.2. Анализ личностных характеристик подростков с разным уровнем саморегуляции

На первом этапе были изучены особенности саморегуляции подростков, специфика соотношения компонентов саморегуляции. Для этого рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Рассмотрим распределение подростков по уровню общей саморегуляции.

Таблица 1. Распределения учащихся по уровню саморегуляции

Уровень саморегуляции	Кол-во подростков	Процентная доля от выборки (%)
Высокий	8	32
Средний	13	52
Низкий	4	16

Как видно из таблицы, у 32% подростков можно выделить высокий уровень саморегуляции, а низкий уровень представлен у 16%. Большая доля подростков (84%) характеризуется средним и высоким уровнем саморегуляции.

Рассмотрим, как представлен через компоненты уровень саморегуляции в выборке испытуемых.

Таблица 2. Распределение учащихся по компонентам саморегуляции

Шкала	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля	Кол-во	Доля
Планирование	4	16	15	60	6	24
Моделирование	2	8	19	76	4	16
Программирование	6	24	19	76	0	0
Оценивание результатов	3	12	15	60	7	28
Гибкость	10	40	13	52	2	8
Самостоятельность	1	4	13	52	11	44

На основании таблицы можно выделить, что, в целом, у подростков выявлен низкий уровень сформированности таких показателей как программирование, гибкость. Высокий уровень выделен по шкале «самостоятельность». Результаты исследования говорят о том, что подростки считают, что они самостоятельно принимают решения в возникших ситуациях, они проявляют обособленность от взрослых и стремятся реализовать свои намерения в жизни. Однако подростки в основном испытывают трудности в программировании своих действий и часто их деятельность носит спонтанный характер. Гибкость в принятии решений у учащихся подросткового возраста снижена, что может свидетельствовать о том, что в случае принятия какого-либо решения остаются не преклонными, стремятся отстоять свое решение, что можно рассматривать как проявления чувства взрослости.

Выделим соотношение компонентов саморегуляции для каждой группы подростков, отличающихся по уровню саморегуляции. Структурные соотношения компонентов представим на рисунке.

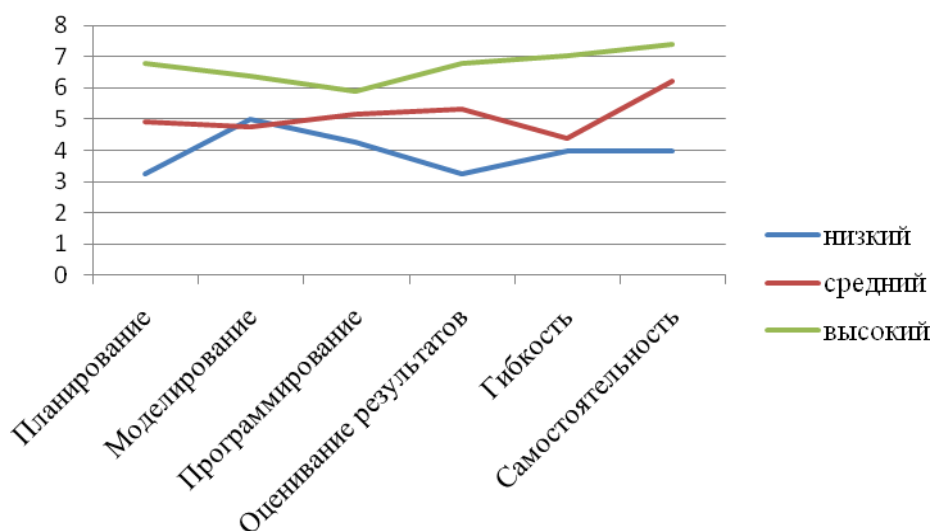


Рис. 2. Соотношение компонентов саморегуляции у подростков с разным уровнем саморегуляции

В группе с низким уровнем саморегуляции низкие показатели выделены по шкале планирование, оценка результатов, самостоятельность. По сравнению с другими показателями у подростков данного уровня

высокие показатели выделены по компоненту моделирование и программирование. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны с несформированностью потребности в планировании, неумением представлять результат, для достижения которого необходимо организовать деятельность, а также оценить, насколько осуществляемые действия, могут привести к поставленным целям.

В группе со средним уровнем саморегуляции самые низкие показатели выделены по шкале гибкость, по шкалам планирование, моделирование значения ниже других. По сравнению с другими показателями у подростков со средним уровнем саморегуляции высокие показатели выделены по компоненту самостоятельность и оценивание результатов. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны с трудностью в планировании достижения цели, моделировании результата, а также в стремлении сохранить свое мнение, в трудности изменения позиции, удержании других вариантов развития событий, необходимых для достижения поставленного результата. Отсутствие гибкости не позволяет быстро сориентироваться в ситуации, соотнести новые обстоятельства с необходимым результатом и приводит к трудностям в саморегуляции, но это компенсируется высоким уровнем оценки результата и самостоятельностью.

В группе с высоким уровнем саморегуляции наблюдаются относительно низкие показатели по шкале моделирование и планирование в сочетании с высокими значениями по компонентам самостоятельность, гибкость, оценивание результатов и планирование. На основе выявленного соотношения, мы можем отметить, что трудности саморегуляции у подростков данной группы связаны с трудностями в определении внешних и внутренних обстоятельств, способствующих или препятствующих в достижении цели, оценки ситуации и ее последствий, продумывании

последовательности действий. Возможно, трудности в продумывании действий компенсируются высокой гибкостью и самостоятельностью, в связи с чем они показывают высокие результаты по уровню саморегуляции.

С помощью корреляционного анализа Спирмена [58] проведем анализ связи компонентов саморегуляции и личностных свойств между собой для выделения структурных связей компонентов саморегуляции.

Таблица 3. Значения коэффициентов корреляции по компонентам саморегуляции

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность
Планирование						
Моделирование	0,329					
Программирование	0,367	0,472*				
Оценивание результатов	0,796**	0,127	0,191			
Гибкость	0,448*	0,683**	0,456*	0,387		
Самостоятельность	0,659**	0,277	0,408*	0,431*	0,431*	

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

Были выделены положительные связи между планированием и оцениванием результатов, гибкостью и самостоятельностью. Умение поставить четкие, реальные цели, соотнести различные цели приводит и к возможности адекватно оценить результат, его согласованность с поставленными целями. Также это дает возможность гибко перестроить, корректировать процессы при изменении условий осуществления активности, проявлять большую автономность.

Также были выделены положительные связи между моделированием и гибкостью, моделированием и программированием. Таким образом, можно отметить, что умение сформировать образ желаемых результатов и подобрать наиболее эффективный способ достижения поставленных целей и задач взаимосвязаны. В той же мере это дает возможность гибко перестроить и скорректировать процессы, при постановке объективных целей и задач и четкой установки на эффективность деятельности.

В ходе корреляционного анализа были выделены положительные связи между программированием и гибкостью, а также самостоятельностью. Умение продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, а также умение детализировать и развернуто разрабатывать программу собственных действий дает возможность быстро и эффективно перестраивать и корректировать программу деятельности в связи с появившимися новыми условиями. Также автономность в организации активности человека, его способность самостоятельно организовывать собственную деятельность, поведение и работу по достижению выдвинутой цели, контроль над ходом ее выполнения способствует развитию навыков планирования.

Между оценкой результатов и самостоятельностью получены значимые связи. Сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов приводит и к возможности автономно организовывать активность человека, способность 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.

В ходе проведенного исследования также были выделены положительные связи между гибкостью и самостоятельностью. Умение быстро и успешно перестраивать свои планы и программы исполнительских действий и поведения, при возникновении непредвиденных обстоятельств, приводит и к развитию умения самостоятельно организовывать собственную активность человека, его способность автономно планировать деятельность и поведение, организовывать работу при воплощении выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения.

Рассматривая связи регуляторно-личностных свойств с процессами саморегуляции, можно выделить их необходимость в осуществлении данных процессов. Так, гибкость связана со всеми процессами, кроме оценивания результатов, т.е. в оценке результатов перестройка, внесение коррекций уже

не столь необходима, там более значимым являются образцы, представление о желаемом результате. Самостоятельность также связана практически со всеми процессами, кроме моделирования, т.к. в процессе моделирования важным оказывается учет внешних и внутренних условий, а не только оценка своих возможностей, переживания себя как умелого, могущего осуществить поставленные задачи.

Таким образом, после анализа методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой мы можем сделать вывод, что:

- подростки, обладающие высокой степенью самостоятельности, обладают также умением планировать, программировать, оценивать результаты собственной деятельности, а также проявляют гибкость при возникновении новых непредвиденных ситуаций;

- подростки, имеющие умение гибкость в саморегуляции имеют хорошие задатки в умении планировать, моделировать и программировать процесс и результат собственной деятельности;

- подростки, имеющие навыки в оценивании результатов эффективно умеют планировать собственную деятельность;

- подростки, имеющие развитые навыки программирования умеют успешно моделировать ситуацию.

Далее были проанализированы результаты по методике «Выявление стиля саморегуляции деятельности» Г.С.Прыгина.

Таблица 4. Распределение подростков по уровню автономности

Стиль саморегуляции деятельности	Кол-во подростков	Процентная доля от выборки (%)
Автономный	13	52
Неопределенный	8	32
Зависимый	4	16

На основании результатов, представленных в таблице, мы можем сделать вывод, что у 52% подростков можно выделить автономный стиль

саморегуляции деятельности, у 32% подростков выявлен неопределенный стиль саморегуляции. Наименьшая доля подростков (16%) характеризуется зависимым стилем саморегуляции деятельности. Данные результаты отличаются от результатов, полученных с помощью методики В.И. Моросановой.

Сопоставим результаты, полученные с помощью методик В.И. Моросановой и Г.С.Прыгина. Представим соотношение уровня саморегуляции и стиля саморегуляции в таблице 5.

Таблица 5. Соотношение уровня саморегуляции и стиля саморегуляции

Стиль саморегуляции деятельности	Уровень саморегуляции			Всего
	низкий	средний	высокий	
Зависимый	0	0	4	4
Неопределенный	1	5	7	13
Автономный	3	3	2	8
Всего	4	8	13	25

На основании результатов, представленных в таблице, можно выделить интересное соотношение: подростки, у которых наблюдается высокий уровень саморегуляции, характеризуются неопределенным стилем саморегуляции деятельности, а также в большей степени зависимым. У подростков с низким уровнем саморегуляции представлен автономный стиль саморегуляции деятельности.

Автономный стиль саморегуляции многими авторами рассматривается как оптимальный стиль саморегуляции учебной деятельности. Данный стиль, согласно исследованиям Н.А. Киселевской [31], характеризуется высоким уровнем сформированности звеньев саморегуляции, факторов волевой организации и локуса контроля личности, а также низкой частотой проявления таких психических состояний, как агрессивность, тревожность, фрустрация и ригидность [31, с. 5]. В нашем же исследовании высокий стиль саморегуляции характеризуется более низким уровнем саморегуляции. Возможно, в данном случае при выполнении

методики Г.С. Прыгина подростки представили более желательные результаты.

Рассмотрим взаимосвязи шкал саморегуляции и стиля саморегуляции на выборке подростков.

Таблица 6. Корреляционные связи стиля саморегуляции и шкал опросника В.И.Моросановой

Шкалы	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность
Стиль саморегуляции	-0,52**	-0,2	-0,2	-0,42*	-0,32	-0,47*

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

Как видим из представленной таблицы, были получены отрицательные корреляционные связи стиля саморегуляции и планирования. Чем выше автономность, тем ниже показатели по шкале планирования. Можно сказать, что подростки автономность понимают, скорее, как независимость, а не как оценку автономности в организации своей деятельности, на что указывает и полученные отрицательные корреляционные связи стиля саморегуляции и самостоятельности как регуляторно-личностного свойства, а также оценки результатов, низкой самокритичности в успешности осуществления деятельности, трудностей при увеличении объема работ, внешних препятствий. Таким образом, стиль саморегуляции показывает некоторое желаемое состояние независимости от других в осуществлении разных видов активности при низкой оценке своих возможностей в автономной регуляции собственной деятельности.

Мы предположили, что данная оценка может быть связана с половыми признаками, в связи с чем провели анализ представленности автономного стиля у мальчиков и девочек.

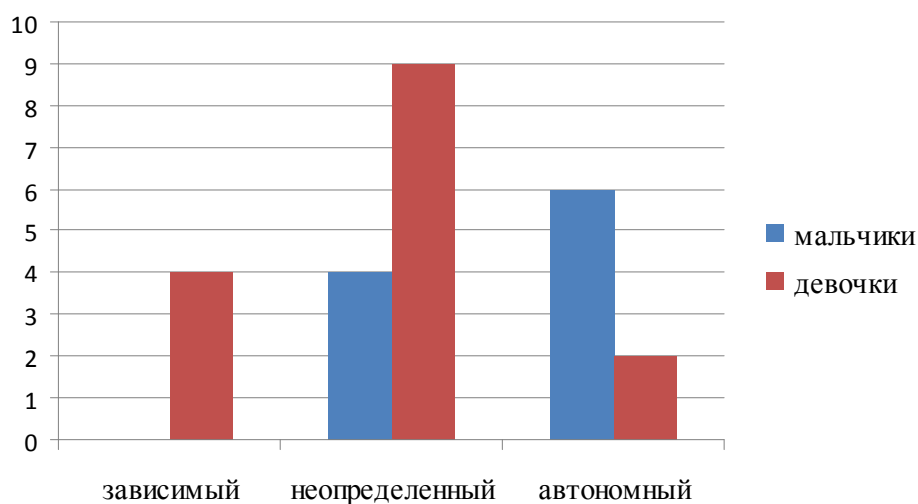


Рис. 3. Распределение стиля саморегуляции деятельности среди мальчиков и девочек

На основании результатов, представленных в рис. 3., мы можем заключить, что среди девочек подросткового возраста преобладает неопределенный стиль саморегуляции деятельности (60%), зависимый стиль наблюдается у 27% респонденток и автономный – у 13% девочек. Среди мальчиков в большей степени проявляется автономный стиль саморегуляции деятельности, который обнаружен у 60% мальчиков, а неопределенный стиль выявлен у 40% подростков мужского пола. Мальчики более склонны оценивать себя как независимых, девочки ощущают себя в большей степени связанными обязательствами, что возможно, и определяет представленные результаты.

Обобщая сопоставление результатов по двум методикам, мы можем выделить, что результаты по методике Г.С.Прыгина показывают личностную оценку, стремление подростков к автономности, но при этом трудности в реализации саморегуляции, инструментальных аспектов ее протекания. При этом низкие возможности осуществления процесса саморегуляции, инструментальные характеристики приводят к большему желанию самостоятельности. В большей степени это проявляется у мальчиков, чем у девочек.

В связи с этим в дальнейшем мы будем рассматривать группы подростков, разделенных по уровню саморегуляции на основании методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Перейдем к изучению личностных особенностей подростков с разным уровнем саморегуляции. Для выявления личностных особенностей были использована пятифакторная модель личности и изучение осмысленности жизни. Для выявления различий в уровни выраженности индивидуальных свойств был проведен сравнительный анализ с помощью критерия *H* Краскала-Уоллиса. С помощью данного метода оценивались различия измеренных свойств для групп подростков, разделенных по уровню саморегуляции на основе методики В.И. Моросановой.

Представим полученные сравнения результаты в таблице.

Таблица 7. Среднегрупповые значения по пятифакторному опроснику и результаты сравнения групп подростков с разным уровнем саморегуляции

Шкала	Средние значения			Значения <i>H</i>
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
1	2	3	4	5
Пассивность / активность	9,50	9,54	9,13	2,03
Подчиненность / доминирование	10,00	8,38	9,00	2,40
Замкнутость / общительность	8,00	9,08	8,50	0,75
Избегание впечатлений / поиск впечатлений	11,25	8,46	10,13	2,68
Избегание внимания / привлечение внимания	10,50	9,31	9,13	2,26
Интроверсия / экстраверсия	49,25	44,77	45,88	5,35 ¹
Равнодушие / теплота	7,50	10,31	10,63	8,06*
Соперничество / сотрудничество	8,00	9,85	11,75	5,02
Подозрительность / доверчивость	9,00	10,00	11,63	8,89*
Непонимание / понимание	8,00	8,85	10,63	6,53*
Самоуважение / уважение других	8,75	9,08	10,88	0,84
Обособленность / привязанность	41,25	48,08	55,50	6,18*
Неаккуратность / аккуратность	7,50	10,23	11,13	4,203
Отсутствие настойчивости / настойчивость	6,50	9,23	10,00	2,196

1	2	3	4	5
Безответственность / ответственность	7,00	8,85	12,00	1,716
Импульсивность / самоконтроль поведения	7,25	9,85	10,13	3,579
Беспечность / предусмотрительность	7,50	9,08	10,13	2,413
Импульсивность / самоконтроль	35,75	46,54	53,38	4,753 ¹
Беззаботность / тревожность	7,50	10,00	10,88	2,489
Расслабленность / напряженность	7,25	9,38	12,75	7,509*
Эмоциональная комфортность / депрессивность	7,50	10,23	11,63	6,349*
Самодостаточность / самокритика	8,00	9,15	11,38	2,881
Эмоциональная стабильность / эмоциональная лабильность	9,00	10,08	12,00	4,074
Эмоциональная устойчивость / неустойчивость	39,25	48,85	58,63	5,697 ¹
Консерватизм / любопытство	11,75	10,46	8,88	2,376
Реалистичность / любознательность	11,00	10,08	9,75	7,532*
Отсутствие артистичности / артистичность	8,25	10,08	12,38	6,158*
Нечувствительность / сензитивность	9,25	9,69	8,50	0,003
Ригидность / пластичность	7,00	8,38	7,75	3,845
Практичность / экспрессивность	47,25	48,69	47,25	6,387*

Примечание: ¹ выявлена тенденция к значимым различиям на уровне $p < 0,10$

* различия значимы на уровне $p < 0,05$

** различия значимы на уровне $p < 0,01$

На основе полученных результатов мы видим, что значимые различия групп подростков с разным уровнем саморегуляции выявлены по таким свойствам как: равнодушие, подозрительность, непонимание, которые входят в фактор «Обособленность», по которому также выявлены значимые различия. Выявлены значимые различия по свойствам расслабленность, эмоциональная комфортность, которые составляют фактор «Эмоциональная устойчивость». И выделены различия по фактору «Практичность», а также свойств, которые входят в него: реалистичность и отсутствие артистичности.

Чтобы выделить, как у различных групп подростков с разным уровнем саморегуляции выражены данные характеристики, представим график для шкал, где получены значимые различия.

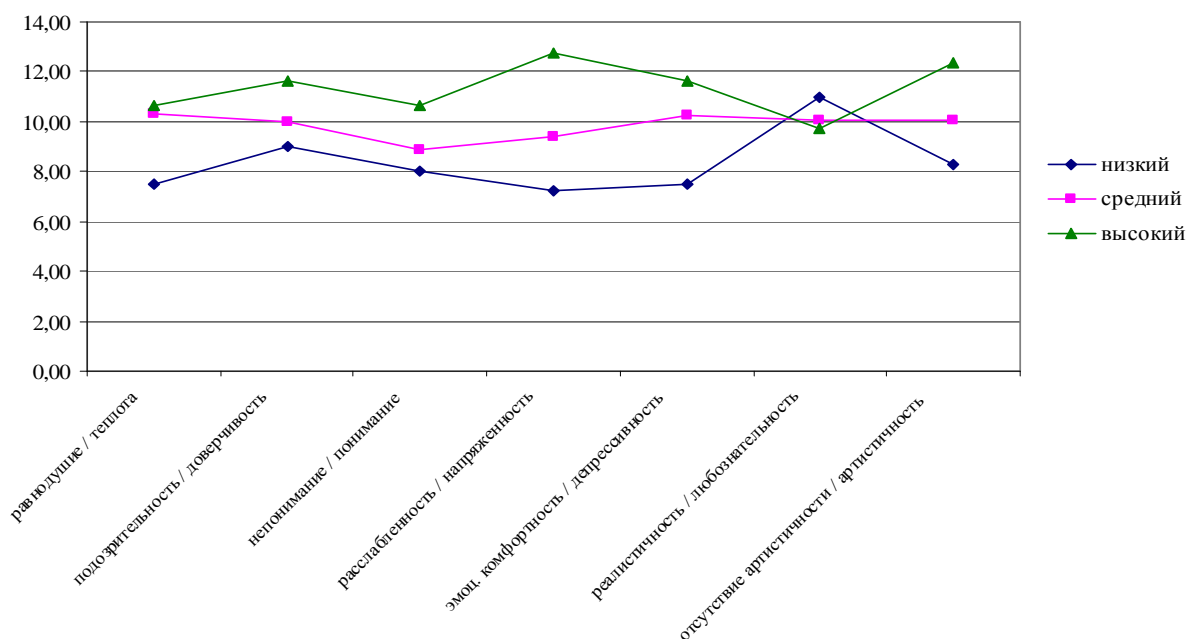


Рис. 4. Уровень выраженности свойств по пятифакторному опроснику групп подростков с разным уровнем саморегуляции

Для подростков с низким уровнем саморегуляции характерно низкие значения по всем показателям, но при этом по любознательности у них высокие значения. Возможно, что выраженность этого свойства связана с желанием многое узнать и невозможностью сосредоточиться на выполнении различных дел, что приводит к трудностям в организации своей активности. По свойствам равнодушие выделены низкие по сравнению с другими группами характеристики, что может говорить о том, что равнодушие к выполняемым делам исключает возможность продуктивной деятельности и организации планирования, моделирования, оценки результатов деятельности и другим компонентам саморегуляции. Также для подростков с низким уровнем саморегуляции характерны низкие значения по шкале расслабленность и реалистичность, в связи с чем можно говорить о том, что данная группа подростков не испытывает внутреннего напряжения, характеризуется уравновешенностью, удовлетворенностью. В некоторых

ситуациях сверхудовлетворенность подростков приводит к лени, пассивности к упущению возможности получать высокие жизненные результаты.

Для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны усредненные значения по всем показателям, однако немного выше чем все остальные, находятся показатели по параметрам теплота и эмоциональная комфортность. Возможно, что выраженность этих свойств связана с стремлением к внутренней гармонии, спокойствию, не желанием ввязываться в конфликты с окружающими или каким либо образом выделяться среди остальных подростков. Также для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны низкие значения по категории непонимание других людей, возможно данная характеристика основывается на том, что подростков этой группы в значительной степени волнуют собственные проблемы, чем проблемы окружающих их людей.

Подростки с высоким уровнем саморегуляции характеризуются высокими значениями по всем показателям, кроме любознательности. Вероятно, низкие результаты этого свойства связаны с отсутствием желания узнавать большое количество информации, невозможностью сосредоточиться на выполнении определенного дела, в связи с чем подросток основное свое внимание акцентирует на определенном объекте и не стремится познавать большее, распределять свои силы на выполнение различных задач. У подростков с высоким уровнем саморегуляции были выявлены высокие результаты по категории напряженность и артистичность. Школьники ярко проявляют свою самодостаточность, уверенность в своих силах, они эмоционально зрелые и смело смотрят на факты действительности, спокойным, постоянным в своих планах и привязанностях, и при этом не поддаются случайным колебаниям настроения. Подростки с высоким уровнем саморегуляции проявляют высокие результаты в артистичности, смело действуют даже в

неблагоприятных ситуациях проявляя смекалку, выдержку и творческий талант.

Рассмотрим различия для каждой группы по пяти основным факторам опросника.

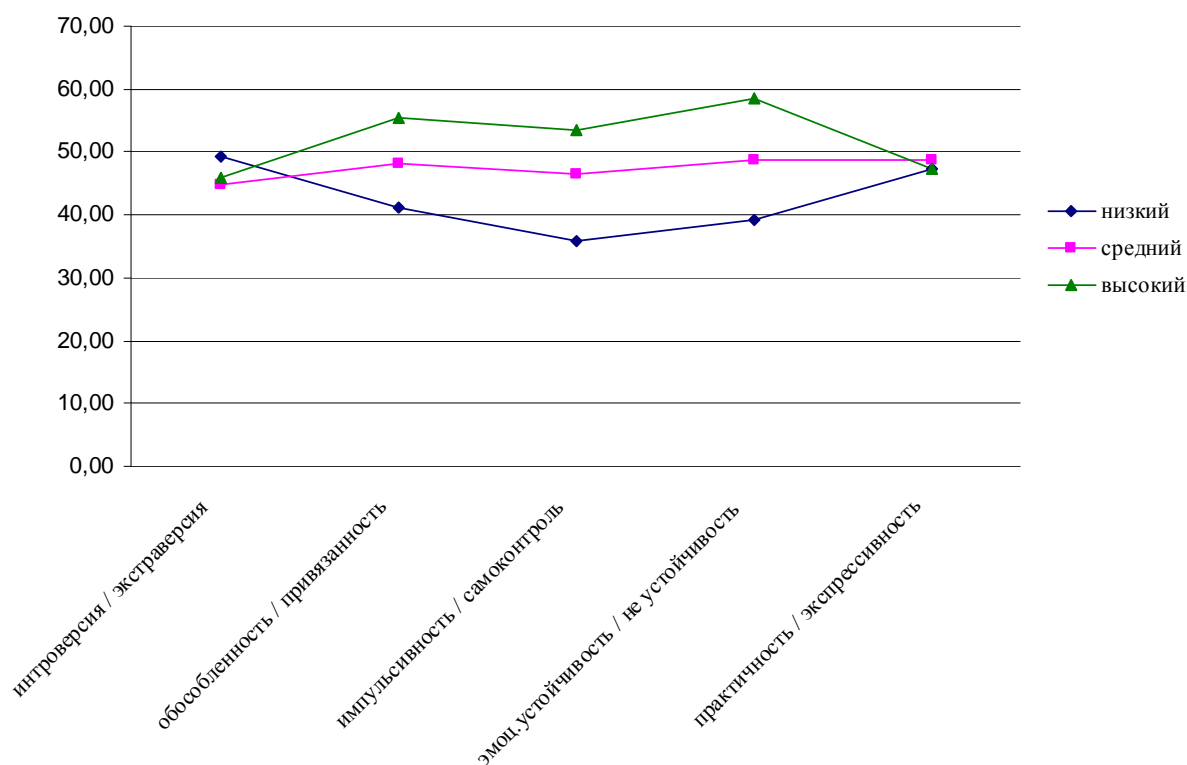


Рис. 5. Среднегрупповые значения по основным факторам в группах подростков с разным уровнем самоконтроля

Анализируя результаты среднегрупповых значений по основным факторам в группах подростков с разным уровнем самоконтроля, мы пришли к выводу, что для подростков с низким уровнем самоконтроля характерна импульсивность, экстраверсия и экспрессивность. То есть данная группа проявляет склонность действовать без необходимого сознательного контроля, находясь под влиянием внешних обстоятельств или по причине эмоциональных переживаний. Также подростки данной группы проявляют концентрацию интереса преимущественно к внешним объектам, в поведении демонстрируют дружелюбие, разговорчивость, энергичное поведение.

Для подростков со средним уровнем самоконтроля в большей степени характерна интроверсия: они проявляют в большей степени замкнутость и невнимательность к происходящему вокруг. По остальным параметрам у подростков обнаружены средние значения.

Подростки с высоким уровнем самоконтроля характеризуются эмоциональной устойчивостью, самоконтролем, практичностью и интроверсией. То есть подростки, проявляющие высокий уровень самоконтроля, легче переносят однообразие деятельности, эмоционально сдержаны, более реалистично ставят цели, проявляют самоконтроль.

Для выявления взаимосвязи саморегуляции с личностными особенностями был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена r_s . Результаты корреляционного анализа между шкалами саморегуляции и всеми показателями факторов пятифакторного опросника представлены в Приложении 2. Здесь мы рассмотрим связи между компонентами саморегуляции и пятью основными факторами.

Таблица 8. Коэффициенты корреляции между показателями стиля саморегуляции и личностными факторами

	Интроверсия / экстраверсия	Обособленность / привязанность	Импульсивность / самоконтроль	Эмоц. устойчивость / не устойчивость	Практичность / экспрессивность
Планирование		0,571**	0,7**	0,56**	
Моделирование					
Программирование					
Оценивание результатов			0,566**	0,449*	
Гибкость					
Самостоятельность		0,63**	0,715**	0,683**	
Общий уровень		0,539**	0,606**	0,634**	

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

Выявлены положительные связи между планированием и привязанностью, самоконтролем и эмоциональной устойчивостью. Более высокие значения по шкале планирование соответствует более высоким показателям по шкале обособленность, самоконтроль, эмоциональная

устойчивость. Умение планировать связано с добросовестным отношением к делу, выполнением взятых на себя поручений, высоким самоконтролем, стремлением к порядку, точности.

Высокий уровень оценивания результатов связан эмоциональная устойчивостью и самоконтролем. Сформированность критериев оценки результатов соотносится со стремлением к порядку, точности, аккуратности, а также постоянству в планах, стабильности.

Самостоятельность связана с привязанностью, самоконтролем, эмоциональной устойчивостью. Ощущение своей автономности в планировании целей и их достижений положительно коррелирует с позитивным отношением к другим людям, возможно, умение установить контакт, взаимодействовать с другими приводит не к преодолению противоречий, желание отделиться от других, доказать свою автономность, а понимание себя как источника активности в осуществлении различных задач.

Общий уровень саморегуляции коррелирует с такими личностными факторами, как привязанность, самоконтроль и эмоциональная устойчивость.

Фиксируя обобщение по выявленным взаимосвязям саморегуляции с личностными особенностями подростков, мы можем сделать вывод, что низкому уровню саморегуляции характерна эмоциональная неустойчивость, импульсивность, экспрессивность, обособленность и экстраверсия.

Для подростков, проявляющих высокий уровень саморегуляции, характерна интроверсия, эмоциональная устойчивость, автономность, практичность, самоконтроль.

В дальнейшем мы обратились к изучению связи саморегуляции со смысловыми образования личности. Рассмотрим различия в смысложизненных ориентациях подростков с разным уровнем саморегуляции. Для этого было проведено сравнение с помощью критерия

H Краскала-Уоллиса. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице ниже.

Таблица 9. Среднегрупповые значения по шкалам СЖО и результаты сравнения групп подростков с разным уровнем саморегуляции

Шкала	Средние значения			Значения <i>H</i>
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
Цели в жизни	29,75	24,54	22	1,921
Эмоциональная насыщенность жизни	32	28,23	26,625	7,712*
Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией	12	17,08	19	9,837**
Локус контроля-Я	23	18,69	14,375	9,529**
Локус контроля-жизнь, или управляемость жизни	33,75	23,77	17,5	6,510*
Осмысленность жизни	130,5	112,31	99,5	4,586 ¹

Примечание: ¹ выявлена тенденция к значимым различиям на уровне $p < 0,10$

* различия значимы на уровне $p < 0,05$

** различия значимы на уровне $p < 0,01$

Как видно из таблицы, значимые различия получены по таким шкалам как результативность жизни, локус контроля Я и управляемость жизни. Каждому уровню саморегуляции соответствует определенная выраженность данных характеристик. Для выявления выраженности признака в той или иной группе построим график средних значений.

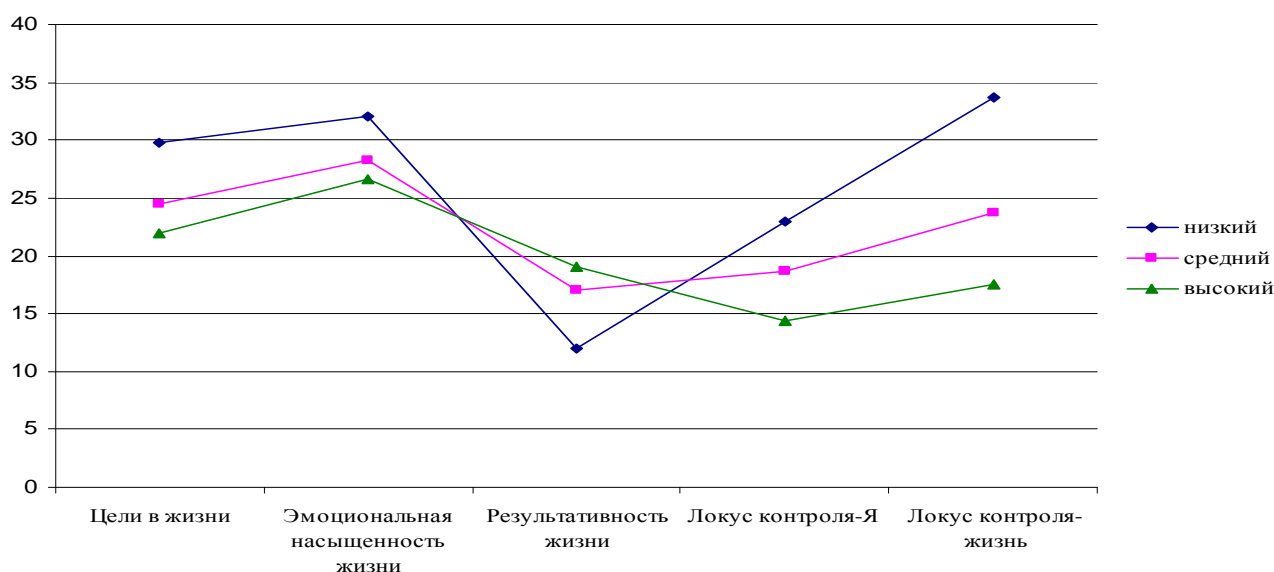


Рис. 6. Среднегрупповые значения по шкалам СЖО для групп подростков с разным уровнем саморегуляции

На основании результатов, представленных на графике, мы можем выделить, что подросткам, имеющим низкие показатели развития саморегуляции, характерны низкие данные по категории результативность жизни и высокие данные по шкале локус-контроль жизнь и эмоциональная насыщенность жизни. Таким образом, данной группе подростков саморегуляции характерно отсутствие значимых результатов в жизни, поскольку, видимо, отсутствует стремление к достижению каких-либо побед, в тоже время эти подростки осознают тот факт, что человеку дано от природы в какой-то степени контролировать собственную жизнь, однако что-либо менять подростки не желают или испытывают трудности и довольствуются тем что имеют, стремясь насытить свои будни эмоциональными красками и общей насыщенностью жизни.

Подростки, имеющие средние показатели развития саморегуляции, проявляют более высокие, по сравнению с подростками с низким уровнем саморегуляции, значения по шкалам результативность жизни и более низкие по шкале локус контроля жизнь и эмоциональная насыщенность жизни. Следовательно, подросткам со средними показателями развития саморегуляции характерно большее желание достичь хороших результатов в жизни, чем в группе школьников с низкими показателями, скорее всего потому, что они в большей степени подвержены контролю над своими эмоциональными желаниями.

Также, анализируя результаты, отображенные на рис. 6, мы можем сделать вывод, что подросткам, имеющим высокие показатели развития саморегуляции, характерны низкие данные по категории локус контроля-Я и локус контроля-жизнь, чем у других групп подростков. В тоже время, у подростков с высокими показателями развития саморегуляции, в большей степени, чем у других выражены данные по категории результативность жизни. Таким образом, подросткам с высокими показателями развития саморегуляции характерно наличие значимых результатов в жизни, поскольку, видимо, имеется стремление к достижению разного рода побед,

в тоже время эти подростки осознают тот факт, что человеку дано от природы в какой-то степени контролировать собственную жизнь и сама жизнь предоставляет возможности для развития, однако необходимо много обучаться, для того, чтобы начинать продвигаться к поставленным в жизни целям.

Рассмотрим корреляционные связи между показателями саморегуляции и смысловыми ориентациями. Результаты корреляционного анализа, выполненного с помощью критерия Спирмена r_s , представим в таблице ниже.

Таблица 10. Коэффициенты корреляции между показателями стиля саморегуляции и смысловыми ориентациями

	Цели в жизни	Эмоциональная насыщенность жизни	Результативность жизни	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Осмысленность жизни
Планирование	-0,5*		0,713**	-0,69**	-0,55**	-0,63**
Моделирование						
Программирование				-0,4*		
Оценивание результатов	-0,41*	-0,53**	0,536**			-0,51**
Гибкость						
Самостоятельность	-0,48*		0,703**	-0,71**	-0,78**	-0,68**
Общий уровень	-0,44*		0,53**	-0,63**	-0,62**	-0,64**
Стиль саморегуляции (Г.С.Прыгин)			-0,64**	0,616**	0,58**	0,477*

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

На основании полученных корреляционных связей можно сделать следующие обобщения:

- чем выше планирование, тем ниже цели в жизни, локус контроль-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни; в тоже время, чем выше планирование, тем выше результативность жизни. Данные результаты можно обосновать тем, что подростки, на хорошем уровне планируя собственную жизнь четко очерчивают собственные цели, не расплываясь на

множество второстепенных, понимают, что жизнь предоставляет множество возможностей и он имеет много «вариантов дорог», однако он четко умеет планировать и выбирать из многообразия жизненных перспектив, в связи с чем повышается и результативность жизни;

- чем выше программирование, тем ниже локус контроль-Я. Данные результаты можно обосновать тем, что подростки, стремясь программировать и продумывать способы действий для достижения поставленных целей, не считают, что управляют своей жизнью, не в полной мере могут контролировать события собственной жизни;

- чем выше оценивание результатов, тем ниже цели в жизни, эмоциональная насыщенность жизни, осмысленность жизни; при этом высокие значения оценки результатов связаны с высокими значениями результативности жизни. Обобщая данные связи, можно выделить, что подростки, способные оценивать собственные результаты, скорее ориентированы на настоящее, при этом самооценка собственных результатов, самоанализ может приводить к меньшей удовлетворенности в настоящем, но при этом оценке продуктивности пройденного отрезка жизни;

- чем выше самостоятельность, тем ниже цели в жизни, локус контроль-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни; в тоже время, чем выше самостоятельность, тем выше результативность жизни. Данные результаты можно охарактеризовать тем, что подростки, привыкшие самостоятельно действовать в различных ситуациях достигают больших результатов, однако их цели не обладают высокой осмысленностью, направленностью и временной перспективой, они «плывут по течению», стремясь самостоятельно действовать, однако не чувствуют уверенности, что от них зависит их будущее, полагаясь на возможные «превратности судьбы»;

- чем выше общий уровень саморегуляции, тем ниже цели в жизни, локус контроль-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни; и чем

выше общий уровень саморегуляции, тем выше результативность жизни. Подростки, имеющие высокий уровень общей саморегуляции намечают конкретные цели в жизни, стремятся их достигать, но в большей степени живут сегодняшним днем, не считая себя в полной мере хозяином жизни;

- чем выше стиль саморегуляции (по Г.С.Прыгину), тем выше локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, осмысленность жизни; более автономный стиль саморегуляции связан с результативностью жизни. Подростки, оценивающие себя как автономных, считают, что они являются «двигателями» собственной жизни, от их стремлений, планов, желаний зависит результативность жизни. Также такие подростки стремятся быть автономными – они не могут быть вовлеченными в «толпу», поскольку индивидуально легче достичь положительных результатов и быть успешным в жизни. Таким образом, смысложизненные ориентации, осмысленность жизни, контроль собственной жизни и ощущение себя автором собственной жизни связаны с переживанием себя как автономного, самостоятельного субъекта.

Рассмотрим корреляционные связи между значениями по методике Г.С.Прыгина и пятифакторным опросником личности. Коэффициенты корреляции находились с помощью метода Спирмена.

В результате было выявлено, что автономному стилю характерно равнодушие ($r=-0,59$, $p<0,01$), соперничество ($r=-0,55$, $p<0,01$), подозрительность ($r=-0,62$, $p<0,01$), непонимание других людей ($r=-0,52$, $p<0,01$), обособленность от других ($r=-0,62$, $p<0,01$), неаккуратность ($r=-0,46$, $p<0,05$), отсутствие настойчивости ($r=-0,43$, $p<0,05$), беззаботность ($r=-0,43$, $p<0,05$), импульсивность ($r=-0,50$, $p<0,05$), расслабленность ($r=-0,64$, $p<0,01$), эмоциональная комфортность ($r=-0,48$, $p<0,01$), отсутствие артистичности ($r=-0,50$, $p<0,05$), ригидность ($r=-0,44$, $p<0,05$). В связи с чем можно выделить, что автономность при работе с методикой подростками понимается как отделение себя от других, стремление выделиться, продемонстрировать свою независимость. Данное представление об

автономности подростков позволяет понять, почему результаты по методике В.И. Моросановой отличаются.

Для группы подростков, у кого представлен зависимый стиль саморегуляции характерна самокритика ($r=0,45$, $p<0,05$), эмоциональная лабильность ($r=0,54$, $p<0,01$), эмоциональная неустойчивость ($r=0,62$, $p<0,01$), депрессивность ($r=0,48$, $p<0,05$). Ощущение трудностей, обращение к себе и негативные переживания рассматриваются подростками как отсутствие автономности, зависимости от внешних и внутренних обстоятельств.

Возможно, данные переживания связаны со стремлением к контролю жизни, но в то же время и высокими значениями управляемостью жизнью, локусом контроля жизнь. Желание отделиться от других, продемонстрировать свою позицию приводит и к ощущению осмысленности жизни, но при этом низкой ее результативности. В связи с этим необходимо для подростков расширить представление о роли самоконтроля, его отличии от зависимых форм поведения, об автономном способе, проблеме свободы, а также развить умения, связанные с инструментальной стороной саморегуляции.

Обобщая представленные результаты, мы можем сделать следующие выводы:

- уровень саморегуляции определяется соотношением процессов планирования действий для достижения поставленной цели и способностью оценивать полученные результаты, а также личностно-регуляторными свойствами;

- для подростков с низким уровнем саморегуляции характерны проблемы в планировании и оценки результатов, в личностных характеристиках отмечается любопытство, равнодушие и расслабленность и низкая реалистичность.

- подростки со средним уровнем саморегуляции испытывают трудности в пластичном осуществлении регуляторных процессов, которое

выражается в неумении гибко реагировать на происходящие изменения. Среди личностных характеристик отмечается теплота и эмоциональная комфортность, но при этом непонимание других людей.

- для подростков с высоким уровнем саморегуляции характерны проблемы в программировании и моделировании действий для достижения цели, но это компенсируется способностью адекватно оценивать результат и умением планировать. Среди личностных характеристик у этих подростков отмечается низкая степень любознательности и автономность в организации активности, проявляющаяся в способности самостоятельно организовывать собственную деятельность, поведении и работе по достижению выдвинутой цели, осуществлению контроля над ходом ее выполнения.

§ 2.3. Рекомендации педагогам-психологам по развитию саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей

Обобщая результаты теоретического анализа научной литературы и исследовательской работы, мы разработали рекомендации педагогам-психологам по развитию саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей.

Цель: способствовать развитию саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей.

Задачи:

- формирование умений планировать, моделировать, программировать действия для достижения поставленных целей;
- развитие умений адекватно оценивать собственные результаты относительно образца;
- развитие личностных качеств подростков в зависимости от уровня саморегуляции.

На наш взгляд, выстраивать психолого-педагогическую работу необходимо в комплексном ключе:

- просвещение подростков по вопросу понимания особенностей процесса саморегуляции, его роли, значения в становлении личности; понимание автономности, свободы в осуществлении поведения, различия свободы «от» и свободы «для», значение саморегуляции в проблеме свободного действия;

- развитие навыков саморегуляции (устранять проблемы в планировании и оценке результатов), развивать эти компоненты, применять приемы для их развития;

- учитывать индивидуальные особенности подростков и содействовать развитию личностных качеств каждого школьника в отдельности.

Результаты эмпирической работы выявили необходимость работать с каждой группой подростков в отдельности, учитывая разный уровень развития саморегуляции.

Группа подростков с низким уровнем саморегуляции.

Поскольку для подростков с низким уровнем саморегуляции характерны проблемы в планировании и оценки результатов, то выстраивать деятельность психологу необходимо в логике данной проблематики. Умение планировать, собственно и оценка результатов тоже, входит в один из аспектов современных ФГОС ООО [1], согласно которым в процессе обучения школьник должен овладеть универсальным учебным действием. Научить данным навыкам подростков невозможно при ведении традиционных уроков, необходимо содействовать получению первичного опыта выполнения действий и мотивации (организовать просветительскую работу для понимания школьниками действий «планирование» и «оценка результатов», желательно с помощью проектной деятельности – как например, создание презентаций, докладов – чтоб школьники сами изучили тему и смогли донести ее до одноклассников)

Необходимо создать условия для формирования нового способа (алгоритма) действия, установление первичных связей с имеющимися способами. Данную область возможно корректировать с помощью практической работы – ставить перед школьниками учебную задачу с требованием расписать в тетради как они достигли бы ее решения (написали план) и также описали ожидаемые результаты. В качестве заданий можно дать такие задачи: «Купить подарок маме», «Как организовать праздник» и пр. После написания подростками плана необходимо обговорить с остальными участниками развивающей работы эффективность этого плана, отразить недочеты, обсудить. На следующем занятии целесообразно поручить выполнить практическим путем не сложные задачи, предварительно составив план и оценить результат, рефлексия обязательна на каждом этапе работы. Научить умению планировать можно посредством создания опорного плана, например, при работе с учебником истории, когда параграф учебника подростку нужно описать по плану и потом согласно этого опорного плана рассказывать суть параграфа.

Для организации развития подростков с низким уровнем саморегуляции (также как и с другими школьниками) необходима повторная диагностика для фиксации успешности развивающей работы.

Обратить внимание психолога также необходимо на «западающие» личностные характеристики – низкие результаты по равнодушию, расслабленности и реалистичности. На наш взгляд, развитие данных характеристик возможна с помощью методов театрализации – проигрывании ролей, вживания в роли, которая будет способствовать развитию школьников. Например, детям с низкими результатами по равнодушию поручать эмоционально насыщенные роли – «как я волнуюсь перед экзаменом» – в роле самоуверенного человека, в роле неуверенного и пр.

Группа подростков со средним уровнем саморегуляции.

По данным исследования для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны проблемы в гибкости, развивать которые необходимо посредством психолого-педагогического просвещения о сути и закономерности этого явления, создания условий для понимания подростками, что мы живем в быстроменяющемся мире, когда необходимо действовать по обстоятельствам. Для преодоления проблем с гибкостью регуляционных процессов необходимо организовывать практическую работу, которая может быть реализована с помощью тех же проблемных задач, в процессе выполнения которых постоянно меняются исходные условия, например, «как я волнуюсь перед экзаменом» – по физической культуре, по математике; «как я волнуюсь перед экзаменом» в присутствии директора школы, наедине с «добрым» учителем, наедине с «злым» учителем и пр.

Педагогам-психологам важно учитывать и тот факт, что для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны низкие значения по категории «непонимание других людей». Данная категория входит в психологический феномен «толерантности», среди педагогических условий развития толерантных установок у школьников можно выделить:

1. Просвещение о важности толерантности и в целом понимания других людей.
2. Организацию встреч школьников с представителями иных культур в специально подготовленной среде, привлекательной и ценной для подростка.
3. Организация проблемных дискуссий, где были бы представлены различные позиции.
4. Организация процесса рефлексии подростками своего отношения к другим людям.

5. Оказание помощи школьникам в овладении ими умением критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения.

Для развития «западающих» личностных характеристик таких подростков возможны упражнения «глухой телефон», «распознай мимику» и пр.

Группа подростков с высоким уровнем саморегуляции.

Для подростков с высоким уровнем саморегуляции характерны проблемы в программировании и моделировании. Подростков необходимо учить 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. Целесообразно развивать данные качества в процессе проигрывания ситуаций, частных задач. Важно также в процессе проигрываний ситуаций показывать возможные способы действий школьников и поведения для достижения намеченных целей, стимулировать их к проведению детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программа решения предъявленной ситуации 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 подростка результата.

Стоит отметить и тот факт, что подросткам с высоким уровнем саморегуляции присущи высокие значения по всем показателям, кроме любознательности. Среди условий развития любознательности к обучению, как личностной характеристики, на наш взгляд, выступает организация активной деятельности в классе, чтобы школьники больше общались между собой по учебной работе – поскольку ведущей деятельностью этого возраста является общение. На наш взгляд, любознательность может достигаться с помощью методов экспериментирования, в процессе которых

задействован весь класс, или группы класса, через проектную деятельность, которая одновременно сможет сплотить школьников, организовать необходимое общение, повысить интерес к обучению в целом.

Выводы по Главе II

В процессе эмпирической части исследования была разработана процедура изучения личностных особенностей подростков, процессов саморегуляции и выявления их взаимосвязи. Для этого была сформирована выборка подростков 8-х классов в возрасте от 13 до 15 лет. Всего 25 человек, в том числе 10 подростков мужского пола и 15 женского пола.

Анализ результатов показал, что только у 32% подростков можно выделить высокий уровень саморегуляции, низкий уровень представлен у 16% подростков.

Сопоставив соотношение процессов саморегуляции и регуляторно-личностных качеств, мы выделили для каждого уровня определенное их сочетание. Низкий уровень саморегуляции отличается трудностями в планировании, оценки результатов, проявлением самостоятельности, но при этом высокими показателями по компоненту моделирование и программирование. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны с несформированностью потребности в планировании, неумением представлять результат, для достижения которого необходимо организовать деятельность, а также оценить, насколько осуществляемые действия, могут привести к поставленным целям.

Средний уровень саморегуляции характеризуется низкими показателями по шкале гибкость, планирование, моделирование, но при этом высокими показателями оценки результатов и по регуляторно-личностному свойству – самостоятельности. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы подростков связаны со сложностью в планировании достижения цели, моделировании результата, а также в стремлении сохранить свое мнение, в трудности изменения позиции, удержании других вариантов развития

событий, необходимых для достижения поставленного результата. Отсутствие гибкости не позволяет быстро сориентироваться в ситуации, соотнести новые обстоятельства с необходимым результатом и приводит к трудностям в саморегуляции, но это компенсируется высоким уровнем оценки результата и самостоятельностью.

Высокий уровень саморегуляции описывается низкими показателями по шкале моделирование и планирование в сочетании с высокими значениями по компонентам самостоятельность, гибкость, оценивание результатов и планирование. На основе выявленного соотношения, мы можем отметить, что трудности саморегуляции у подростков данной группы связаны с трудностями в определении внешних и внутренних обстоятельств, способствующих или препятствующих в достижении цели, оценки ситуации и ее последствий, продумывании последовательности действий. Возможно, трудности в продумывании действий компенсируются высокой гибкостью и самостоятельностью, в связи с чем они показывают высокие результаты по уровню саморегуляции.

Сопоставляя особенности процессов саморегуляции и личностных свойств, было выделено, что:

- для подростков с низким уровнем саморегуляции характерны проблемы в планировании и оценки результатов, и в личностных характеристиках отмечается любопытство, равнодушие и расслабленность и низкая реалистичность; данная группа подростков отмечают отсутствие значимых результатов в жизни, поскольку, видимо, отсутствует стремление к достижению каких-либо побед, в тоже время эти подростки осознают тот факт, что человеку дано от природы в какой-то степени контролировать собственную жизнь, однако что-либо менять подростки не желают или испытывают трудности и довольствуются тем что имеют, стремясь насытить свои будни эмоциональными красками и общей насыщенностью жизни.

- подростки со средним уровнем саморегуляции испытывают трудности в гибком, пластичном осуществлении регуляторных процессов, которое выражается в неумение мобильно реагировать на происходящие изменения. Среди личностных характеристик отмечается теплота и эмоциональная комфортность и непонимание других людей. Для них характерно большее желание достичь хороших результатов в жизни, чем в группе школьников с низкими показателями, скорей всего потому, что они в большей степени подвержены контролю над своими эмоциональными желаниями.

- для подростков с высоким уровнем саморегуляции характерны проблемы в программировании и моделировании действий, но это компенсируется способностью адекватно оценивать результат и умением планировать. Среди личностных характеристик у этих подростков отмечается низкая степень любознательности, автономность в организации активности – способности самостоятельно организовывать собственную деятельность, поведение и работу по достижению выдвинутой цели, контроль над ходом ее выполнения. Подросткам с высокими показателями развития саморегуляции характерны наличие значимых результатов в жизни, поскольку, видимо, имеется стремление к достижению разного рода побед. В тоже время эти подростки осознают тот факт, что человеку дано от природы в какой-то степени контролировать собственную жизнь и сама жизнь предоставляет возможности для развития, однако необходимо много обучаться, для того, чтобы начинать продвигаться к поставленным в жизни целям.

На основании полученных результатов были разработаны рекомендации для педагога-психолога образовательного учреждения, на базе которого было проведено исследование.

Заключение

Настоящая работа была посвящена проблеме саморегуляции подростков и рассмотрению ее особенностей с учетом личностных черт.

Проведенный теоретический анализ концепций, раскрывающих различные аспекты проблемы взаимосвязи саморегуляции и личностных особенностей показал, что в понимании саморегуляции можно выделить несколько подходов: многомерно-функциональный подход, рассматривающий совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс достижения результата, на основе психофизиологических предпосылок, с участием сопутствующих личностных качеств, побудительных и процессуальных характеристик; структурно-функциональный подход, в котором саморегуляция рассматривается как целостная информационно открытая система, реализуемая взаимодействием функциональных звеньев, основанием для выделения которых являются присущие им специфические (частные, компонентные) регуляторные функции; личностно-типологический подход, в котором считают уровень сформированности симптомокомплекса качеств личности, как субъекта деятельности может быть основой для типологизации активности личности по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществлении ими деятельности.

Данные подходы были рассмотрены нами как теоретические основания для разработки проблемы. На основании данных положений при анализе особенностей саморегуляции подростков необходимо учитывать возрастные, индивидуально-типические особенности детей подросткового возраста.

Среди личностных особенностей школьников в подростковом возрасте можно отметить: переходный период от детства к взрослости, «чувство взрослости», потребность и стремление к общению со сверстниками, эмоциональная неустойчивость, возрастание познавательной активности и

любопытности, развитие способности к рефлексии, индивидуальности, осмысления себя и своей жизни, самоопределение.

Для выявления специфики саморегуляции подростков с учетом личностных особенностей было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление специфики саморегуляционных процессов, которые определяют возможности осознанного обеспечения активности с учетом личностных особенностей.

В процессе исследования мы обнаружили взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков взаимосвязи, так низкому уровню саморегуляции характерна эмоциональная неустойчивость, импульсивность, экспрессивность, обособленность и экстраверсия. Для подростков, проявляющих высокий уровень саморегуляции, характерна интроверсия, эмоциональная устойчивость, автономность, практичность и самоконтроль.

Также на основе анализа результатов мы определили, что для подростков с низким уровнем саморегуляции характерны низкие значения по всем личностным показателям, но при этом по любопытности у них высокие значения. По свойствам равнодушие выделены низкие по сравнению с другими группами характеристики, характерны низкие значения по шкале расслабленность и реалистичность. Для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны усредненные значения по всем показателям, однако немного выше чем все остальные, находятся показатели по параметрам теплота и эмоциональная комфортность. Также для подростков со средним уровнем саморегуляции характерны низкие значения по категории непонимание других людей. Подростки с высоким уровнем саморегуляции характеризуются высокими значениями по всем показателям, кроме любопытности. У подростков с высоким уровнем саморегуляции были выявлены особенно высокие результаты по категории напряженность и артистичность.

На основании полученных результатов нами были разработаны рекомендации для психолога и педагогов, направленную на развитие процессов саморегуляции подростков.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации / URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 01.09.2015).
2. Абазов И.В. Актуальные проблемы психологии личности [Интернет-ресурс] // Саморегуляция субъекта учебной деятельности. Минск, 2010 / URL: <http://psihologia.biz/akmeologiya-razvitiya-psihologiya/aktualnyie-problemyi-psihologii.html> (дата обращения: 18.10.2015).
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 2000. 299 с.
4. Арлычев А.Н. Саморегуляция, деятельность, сознание. СПб., 1992. С. 16–19.
5. Артишевская Т.М. Формирование учебной мотивации подростков при изучении гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе: автореф. дис.... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 22 с.
6. Бадмаева Д.Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск 2004. 11 с.
7. Бадмаева Н.Ц. Мотивационная основа развития общих умственных способностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2006. 110 с.
8. Байярд Р.Т. Ваш беспокойный подросток. М., Семья и школа, 1995. 224 с.
9. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983. 271 с.
10. Божович Л.И. Формирование воли в подростковом возрасте // Проблемы формирования личности. М., 1995. С. 343–347.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. 351 с.

12. Бочарова Е.Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Известия Саратовского ун-та. Т.11. №1. 2011. С. 64–69.
13. Быков А.В., Шульга Т.Н. Становление волевой регуляции в онтогенезе. М.: Изд-во УРАО, 1999. 168 с.
14. Вагапова Н.А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью (на примере учебной и профессиональной деятельности): дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1998. 164 с.
15. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: МГУ, 1991. 144 с.
16. Веккер Л. М. Психические процессы. Т.3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание. Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1981. 326 с.
17. Водяха Ю. Е., Зайцевой О. В. Психолого-педагогическая программа коррекции нарушений саморегуляции академически неуспевающих студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. № 21–1. 2011. С 67–73.
18. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1988. 368 с.
19. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл, 2005. 1136 с.
20. Гинзбург М.Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 66–75.
21. Гребенюк О.С., Рожков М.И. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
22. Гуткина И.И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М.: МПСИ, 1998. 107 с.

23. Девятьярова И.Н. Организационно-педагогические условия развития психологических механизмов саморегуляции у девиантных подростков // Вектор науки ТГУ. №4. 2011. С.78–82.
24. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002 342 с.
25. Злоказов К.В. Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005. 23 с.
26. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2002. 464с.
27. Ильин Е.Л. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
28. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: АСВ, 2004. 224 с.
29. Карпенко Л.А. Психология. Словарь. М., 1990. 494 с.
30. Кириллова О.Г. Механизмы саморегуляции у подростков с аддиктивным поведением (в процессе приобщения к употреблению токсических веществ): дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1999. 183 с.
31. Киселевская Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: дис. ... канд. псих. наук. Иркутск, 2005. 148 с.
32. Клещина И.С. Структура личностной саморегуляции как фактор успешной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992. 24 с.
33. Конопкин О.Л. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
34. Конопкин О.Л. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989. С. 158–172.
35. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. 1994. Т.15. №2. С. 66–73.

36. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: Изд-во УРАО, 1999. 176 с.
37. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. 408 с.
38. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т.1. М.: Просвещение, 1983. 320 с.
39. Леонтьев В.Г. Проблемы психологии мотивации / Под ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. Новосибирск, 2005. 228 с.
40. Лишин О. В. Подросток в эпоху перемен // Мир психологии. № 4. 2007. С.11–26.
41. МакКрае Р., Коста П. Тест Большая пятерка (Big five). Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ). [Электронный ресурс] / URL: <http://psycabi.net/testy/388-test-bolshaya-pyaterka-pyatifaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-r-makkray-p-kosta-metodika-diagnostiki-lichnostnykh-faktorov-temperamenta-i-kharaktera-5pfq> (дата обращения: 07.11.2015).
42. Манапова Е. И. Саморегуляция поведения, ее развитие и формирование у социально дезадаптированных подростков : Дис. ... канд. психол. наук: Омск, 2001 195 с.
43. Манапова Е.И. Опыт применения регулятивного подхода к коррекции деликвентного поведения подростков // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5. С.53–57.
44. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., Просвещение, 1990.
45. Межина А.В. Повышение успешности учебной деятельности младших школьников на основе саморегуляции: дис. ...канд. псих. наук. М., 2010. 221 с.
46. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога современного педагога. Новосибирск, 2013. 158 с.

47. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. 420 с.
48. Микляева А.В. Я – подросток. Мир эмоций. Программа уроков психологии (7 класс). СПб.: Речь, 2003. 110 с.
49. Микшик О. Методологические вопросы изучения личности и ее саморегуляции // Психология личности в социалистическом обществе. М.: Наука, 1990. С. 33–47.
50. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
51. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник московского университета. 2010. №1. С.36–45.
52. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т.23. №6. С. 5–17.
53. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
54. Моросанова В.И., Аранова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С 14–22.
55. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизма. Набережные Челны: Изд-во, 2001. 118 с.
56. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
57. Моросанова В.И., Щербланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 18–32.

58. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
59. Никифоров Г.С., Филимоненко Ю.И., Польшин А.К. Психологические аспекты саморегуляции состояний. Л.: ЛГУ им. А. А. Жданова, 1986. 44 с.
60. Папшева Л.В. Актуальные проблемы психологии личности [Интернет-ресурс] // Саморегуляция субъекта учебной деятельности / URL: <http://psihologia.biz/akmeologiya-razvitiya-psihologiya/aktualnyie-problemyi-psihologii.html> (дата обращения: 15.11.2015).
61. Папшева Л.В. Стилевые особенности саморегуляции поведения личности // Известия Саратовского ун-та. Новая сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т.2. №1(5). С.41-47.
62. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: КГУ, 1974. 253 с.
63. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
64. Привина М.Д. Саморегуляция поведения у мальчиков с отклоняющимся поведением, воспитанников социальных приютов // Известия РГПУ им.А.И. Герцена. 2007. Том 12. № 33. С.384–389.
65. Прохоров А.О. Методы психической саморегуляции. Казань: «Центр инновационных технологий», 1990. 107 с.
66. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: Пер Сэ, 2005. 350 с.
67. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
68. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности /Под редакцией Т. А. Гудковой. М. Владос-пресс, 1994. 154 с.
69. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720с.

70. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
71. Русакова О.В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: дис. ... канд. пед. Наук. Киров, 2009. 209 с.
72. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М., 2005. 460 с.
73. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2001. 350 с.
74. Синякова Т.С. Ведущие мотивы личности подростков [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ. 2013. №85(01). / URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/01/pdf/05.pdf> (дата обращения: 13.11.2015).
75. Слободчиков В.И. Самоорганизация подростков и юношей. Программа по развитию саморегуляции, формированию психологической компетентности и выработке личностной и социальной позиции в отношении злоупотребления психоактивными веществами. М., 2003. 287 с.
76. Соколова О.Н. Особенности саморегуляции подростков с разными мотивами учебной деятельности [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика: электронный научно-практический журнал. 2012. №11. / URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1260> (дата обращения: 13.11.2015).
77. Тончева А.В. Мотивация учебной деятельности подростков с киберкоммуникативной зависимостью // Науковедение. 2013. №6. С. 131–136.
78. Федорова Т.И. Эмоциональная саморегуляция поведения у социально дезадаптированных подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1. С. 51–54.
79. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. М.: Педагогика, 1982. 454 с.

80. Фомушкина М.Г., Раева. Т.В. Особенности саморегуляции подростков с расстройствами поведения // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. Томск, 2013. №6. С.18–22 .
81. Фрейд. З. Психоанализ. Религия. Культура. М.: Ренессанс, 1992. 296 с.
82. Черкевич Е.А. Формирование саморегуляции психических состояний подростков: дис. ...канд. псих. наук. Омск, 2007.
83. Черкевич Е.А. Эффективность психологических механизмов саморегуляции психических состояний подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3. С.130–131.
84. Шаповаленко И.В. Взаимоотношения поколений в семье // Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. М.: Владо-пресс, 2002. С. 34–40.
85. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
86. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. Л.: Наука, 1969. 390 с.
87. Шульга Т.И. Развитие саморегуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. 1992. №6. С. 105–110.
88. Щанкина О.А. Формирование умений саморегуляции психических состояний у практического психолога системы образования: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 184 с.
89. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2007. 416 с.
90. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
91. Ядов В.А. Регуляция и саморегуляция социального поведения личности : постановка проблемы // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. С. 6–32.
92. Ярушкин Н.И. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998. 406 с.

93. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. P. 171-194.
94. Hall G.S. Adolescence. V/I. N.Y., 1904 118 p.

Приложение 1

Таблица 1. Результаты по шкалам опросника «Стиль саморегуляции поведения»

В.И. Моросановой

Респонденты	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень
Анжелика	6	6	5	5	6	7	35
Евгения	7	6	4	8	7	8	40
Екатерина	6	7	7	5	7	8	40
Елизавета	7	6	6	7	6	7	39
Жанна	8	7	7	7	7	7	43
Зарина	6	6	7	5	6	8	38
Игорь	4	7	6	6	7	5	35
Карина	8	8	6	7	7	8	44
Маргарита	7	6	5	8	8	6	40
Марина	6	5	6	5	5	7	34
Мария	6	4	5	6	4	7	32
Нелли	7	3	5	8	3	8	34
Татьяна	5	5	5	7	8	7	37
Андрей	4	6	4	5	3	3	25
Василиса	6	5	4	6	3	7	31
Виктор	4	4	5	5	4	5	27
Кирилл	3	5	4	2	5	6	25
Людмила	3	6	5	3	3	8	28
Михаил	5	4	4	5	4	5	27
Ольга	5	3	5	5	3	6	27
Петр	4	5	6	5	5	5	30
Потап	4	4	5	6	4	5	28
Станислав	4	6	6	4	6	6	32
Александр	3	5	4	2	5	3	22
Семен	3	4	5	4	3	4	23

Таблица 2. Результаты методики «Выявление стиля саморегуляции деятельности»

Г.С. Прыгина

Респонденты	Баллы	Стиль саморегуляции
Анжелика	7	Зависимый
Евгения	9	Неопределенный
Екатерина	12	Автономный
Елизавета	10	Неопределенный
Жанна	9	Неопределенный
Зарина	6	Зависимый
Игорь	10	Неопределенный
Карина	6	Зависимый
Маргарита	6	Зависимый
Марина	7	Зависимый
Мария	10	Неопределенный
Нелли	11	Автономный
Татьяна	8	Неопределенный
Андрей	14	Автономный
Василиса	8	Неопределенный
Виктор	11	Автономный
Кирилл	12	Автономный
Людмила	9	Неопределенный
Михаил	10	Неопределенный
Ольга	9	Неопределенный
Петр	12	Автономный
Потап	9	Неопределенный
Станислав	11	Автономный
Александр	12	Автономный
Семен	10	Неопределенный

Приложение 1

**Таблица 3. Результаты проведения пятифакторного личностного опросника
(Р.МакКрае, П. Коста)**

	Интроверсия / Экстраверсия	Обособленность / Привязанность	Импульсивность / Самоконтроль	Эмоц. устойчивость / неустойчивость	Практичность / Экспрессивность
Анжелика	25	59	53	52	44
Евгения	45	55	49	58	46
Екатерина	45	57	50	60	42
Елизавета	44	61	58	59	48
Жанна	44	43	52	55	45
Зарина	46	54	51	52	46
Игорь	57	36	33	36	52
Карина	46	57	58	62	44
Маргарита	48	59	56	60	56
Марина	41	58	55	61	51
Мария	44	51	57	49	56
Нелли	47	47	62	53	42
Татьяна	49	58	53	63	51
Андрей	46	33	47	37	49
Василиса	37	59	41	51	50
Виктор	54	37	38	37	50
Кирилл	49	46	32	35	42
Людмила	44	49	57	61	52
Михаил	50	40	38	39	37
Ольга	49	57	51	57	56
Петр	45	43	40	41	46
Потап	38	43	41	54	51
Станислав	51	46	39	44	46
Александр	58	42	30	43	48
Семен	44	44	34	42	50

Приложение 1

Таблица 4. Результаты по тесту «Смысложизненные ориентации»

Д.А.Леонтьева

	Цели в жизни	Эмоциональная насыщенность жизни.	Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией.	Локус контроля-Я	Локус контроля-жизнь	Осмысленность жизни	Уровень осмысленности жизни
Анжелика	17	36	22	15	15	105	средний
Евгения	18	23	17	15	17	90	средний
Екатерина	26	28	16	16	15	101	средний
Елизавета	22	32	21	13	18	106	средний
Жанна	17	22	17	9	19	84	средний
Зарина	28	35	19	15	21	118	средний
Игорь	30	29	13	26	24	122	средний
Карина	24	31	23	15	17	110	средний
Маргарита	17	21	18	15	17	88	средний
Марина	27	31	23	11	15	107	средний
Мария	25	24	22	13	18	102	средний
Нелли	23	23	26	19	18	109	средний
Татьяна	24	21	21	17	16	99	средний
Андрей	27	28	10	24	38	127	высокий
Василиса	18	21	19	17	16	91	средний
Виктор	30	33	12	23	31	129	высокий
Кирилл	31	35	14	24	28	132	высокий
Людмила	11	25	16	14	15	81	средний
Михаил	31	26	14	21	26	118	средний
Ольга	19	28	21	17	29	114	средний
Петр	20	33	11	21	33	118	средний
Потап	34	31	14	23	31	133	высокий
Станислав	34	27	9	23	38	131	высокий
Александр	25	31	9	25	34	124	средний
Семен	36	34	15	19	35	139	высокий

Приложение 2

Таблица 5. Коэффициенты корреляции шкал саморегуляции и личностных свойств по пятифакторному опроснику

	Пассивность / активность	Подчиненность / доминирование	Замкнутость / общительность	Избегание впечатлений / поиск впечатлений	Избегание внимания / привлечение внимания	Интроверсия / экстраверсия	Равнодушие / теплота	Соперничество / сотрудничество	Подозрительность / доверчивость	Непонимание / понимание	Самоуважение / уважение других	Обособленность / привязанность	Неаккуратность / аккуратность	Отсутствие настойчивости / настойчивость	Безответственность / ответственность	Импульсивность / самоконтроль поведения	Беспечность / предусмотрительность	Импульсивность / самоконтроль
Планирование	-0,21	-0,29	0,073	-0,19	-0,12	-0,31	0,495*	0,556**	0,318	0,347	0,432*	0,571**	0,577**	0,546**	0,73**	0,458*	0,518**	0,7**
Моделирование	-0,17	-0,02	0,09	0,127	-0,03	-0,07	0,187	0,012	0,208	0,311	0,029	0,157	0,225	-0,01	0,22	0,118	0,2	0,165
Программирование	0,11	0,072	0,047	-0,04	-0,2	-0,14	0,14	0,044	0,184	0,243	0,092	0,162	0,189	0,314	0,38	0,069	0,075	0,323
Оценивание результатов	-0,07	-0,18	-0,16	0,094	-0,08	-0,17	0,254	0,395	0,14	0,176	0,303	0,356	0,473*	0,438*	0,563**	0,362	0,371	0,566**
Гибкость	0,181	0,07	0,005	0,23	-0,08	0,168	0,314	0,148	0,266	0,339	0,273	0,295	0,041	-0,03	0,435*	-0,09	0,081	0,136
Самостоятельность	-0,4*	-0,24	0,263	-0,31	-0,03	-0,36	0,418*	0,595**	0,671**	0,324	0,583**	0,63**	0,641**	0,545**	0,663**	0,613**	0,397*	0,715**
Общий уровень	-0,14	-0,16	0,061	-0,04	-0,17	-0,22	0,459*	0,439*	0,431*	0,421*	0,406*	0,539**	0,504*	0,415*	0,7**	0,37	0,373	0,606**

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$
 ** связь значима на уровне $p < 0,01$

Приложение 2

Продолжение таблицы 5

	Беззаботность / тревожность	Расслабленность / напряженность	Эмоц. комфортность / депрессивность	Самодостаточность / самокритика	Эмоц. стабильность / эмоц. лабильность	Эмоц. устойчивость / не устойчивость	Консерватизм / любопытство	Реалистичность / любопытность	Отсутствие артистичности / артистичность	Нечувствительность / сензитивность	Ригидность / пластичность	Практичность / экспрессивность	ПРЫГИ
Планирование	0,509**	0,642**	0,358	0,435*	0,424*	0,56**	-0,76**	-0,32	0,674**	-0,16	-0,12	-0,21	-0,52**
Моделирование	-0,04	0,274	0,399*	0,206	0,075	0,267	-0,38	-0,07	0,32	-0,11	-0,06	-0,21	-0,2
Программирование	-0,05	0,266	0,686**	0,197	0,136	0,334	-0,25	0,01	0,141	-0,07	0,16	-0,06	-0,2
Оценивание результатов	0,462*	0,61**	0,035	0,383	0,416*	0,449*	-0,48*	-0,07	0,537	0,042	-0,04	0,079	-0,42*
Гибкость	-0,02	0,331	0,333	0,293	0,328	0,369	-0,33	-0,22	0,318	-0,08	0,12	-0,15	-0,32
Самостоятельность	0,607**	0,674**	0,582**	0,539**	0,375	0,683**	-0,71**	-0,4*	0,631**	-0,24	0,033	-0,22	-0,47*
Общий уровень	0,372	0,666**	0,527**	0,497*	0,441*	0,634**	-0,69**	-0,26	0,623**	-0,12	0,037	-0,15	-0,53**

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$