

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
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

ШОКУР АЛИНА АНАТОЛЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЕ СНИЖЕНИЯ РИСКА
СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

25.05.2026

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.

25.05.2026

Обучающийся

Шокур А.А.

25.05.2026

Дата защиты

18.06.2026

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СНИЖЕНИЯ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	8
1.1. Проблема социальной дезадаптации в психологии.....	8
1.2. Факторы и предпосылки социальной дезадаптации	19
1.3. Особенности саморегуляции старших подростков	31
Вывод по Главе 1	39
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ	42
2.1. Организация и методы исследования.....	42
2.2. Особенности саморегуляции старших подростков с высоким риском социальной дезадаптации.....	47
2.3. Содержание занятий, направленных на развитие саморегуляции старших подростков с высоким риском социальной дезадаптации	60
2.4. Оценка изменений саморегуляции и риска социальной дезадаптации	65
Выводы по Главе 2	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЯ	87

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы саморегуляции в качестве основного механизма адаптации и обеспечения успешной жизнедеятельности индивида представляют собой одну из наиболее значимых и активно исследуемых тем в современной психологии. Саморегуляция, понимаемая как сознательный и целенаправленный процесс управления собственными когнитивными процессами, аффективной сферой, поступками и физиологическими состояниями для достижения намеченных целей и соответствия условиям внешней среды, выполняет критически важную функцию в многообразии сфер человеческого существования.

В условиях современного мира, отмеченного повышенным уровнем стресса, информационной перегрузкой и неопределенностью, способность к саморегуляции признается критически важным условием для сохранения психологического благополучия, обеспечения успешного обучения и профессиональной деятельности, формирования гармоничных межличностных связей, а также предупреждения дезадаптивного поведения.

Проблема риска социальной дезадаптации, проявляющаяся в неспособности следовать социальным нормам и требованиям, а также в возникновении конфликтов среди подростков, остается одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической области и практики. Подростковый период сопряжен с комплексными физиологическими, психологическими и социальными трансформациями, в ходе которых происходит активное становление самосознания, совершенствование навыков социального взаимодействия и, что имеет первостепенное значение, формирование навыков саморегуляции. Эффективная саморегуляция дает подростку возможность успешно преодолевать вызовы переходного возраста, адаптироваться к меняющимся социальным ролям, справляться со стрессом и выстраивать конструктивные отношения с окружающим миром.

Саморегуляция, будучи составляющей регуляторных универсальных учебных действий, существенно влияет на успешность освоения образовательных программ посредством таких компонентов, как самоорганизация, самоконтроль, самоопределение и волевой компонент. Одновременно с этим, сформированная и осознанная саморегуляция у обучающихся представляет собой ценный ресурс психологического благополучия всех участников образовательного процесса и является фактором обеспечения психологической безопасности образовательной среды.

С другой стороны, недостаточный уровень саморегуляции усложняет управление эмоциями, принятие взвешенных решений и адаптацию к стрессовым обстоятельствам, что потенциально может обусловить нарушения поведения и дисциплины в образовательном учреждении, развитие деструктивных межличностных отношений, а также проблемы эмоционально-личностного развития, то есть дезадаптивное поведение.

В работах А.М. Богомолова, Е.О. Седовой, Л.А. Утиной и др. выявлены корреляции между специфическими особенностями саморегуляции и конкретными формами дезадаптивного поведения: например, низкий уровень эмоциональной регуляции ассоциируется с повышенным риском развития депрессивных и суицидальных состояний, тогда как агрессивность и импульсивность могут быть связаны с девиантным поведением и употреблением психоактивных веществ.

Таким образом, саморегуляция рассматривается как фактор адаптивного поведения подростков, и, соответственно, развитие навыков саморегуляции способно положительно сказаться на снижении рисков дезадаптивного поведения.

Целью выпускной квалификационной работы является рассмотрение возможности снижения риска социальной дезадаптации в результате развития саморегуляции у подростков 15–16 лет.

Объект исследования социальная дезадаптация в старшем подростковом возрасте.

Предмет исследования саморегуляция как условие снижения риска социальной дезадаптации в старшем подростковом возрасте.

Гипотеза: саморегуляция является одним из основных факторов появления риска социальной дезадаптации, развитие саморегуляции приведет к снижению риска социальной дезадаптации у старших подростков.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы, необходимо решить следующие **задачи:**

1. Рассмотреть факторы и предпосылки социальной дезадаптации в старшем подростковом возрасте.

2. Изучить особенности развития саморегуляции в старшем подростковом возрасте и условия ее развития.

3. Выделить особенности саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации.

4. Разработать занятия, направленные на развитие саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации и оценить изменения социальной дезадаптации в результате её реализации.

Для достижения цели были использованы следующие **методы и методики исследования:**

Теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических положений основных концепций и теорий по проблеме.

Эмпирические: опросные методы (опросник «Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана» (VSI) в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой; опросник «Шкалы академической мотивации школьников ШАМ-Ш» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; Тест-опросник «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леус, А.Г. Соловьев).

Методы обобщения и интерпретации данных: описание средних значений, сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни,

сравнительный анализ группы подростков с высоким риском социальной дезадаптации до и после проведения занятий с помощью Т-критерия Вилкоксона.

База исследования: муниципальное автономное образовательное учреждение города Красноярска.

Выборка исследования: обучающиеся 15–16 лет в количестве 30 человек, из них 15 обучающихся – подростки с высоким риском социальной дезадаптации, 15 обучающихся – подростки с низким риском социальной дезадаптации.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для повышения саморегуляции педагогами, психологами и другими специалистами в образовательной практике.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части, состоящих из двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СНИЖЕНИЯ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В РЕЗУЛЬТАТЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Проблема социальной дезадаптации в психологии

Термин «адаптация» происходит от латинского *adapto* («приспособление») и является ключевым в биологии, физиологии, психологии и других дисциплин, изучающих живые организмы, прежде всего человека. Поскольку адаптация обычно связана с резкими переменами в деятельности и социальном окружении, этот процесс длится непрерывно. В школьные годы ребенок сталкивается с тремя такими критическими периодами: начало учебы, переход в среднюю школу и начало профильного обучения в старших классах [6].

Дезадаптация (от лат. *dis* – «отсутствие» и *adaptation* – «приспособление») – это сбой в механизмах приспособления организма к среде обитания. В психологии данный термин чаще обозначает утрату способности приспосабливаться к социальным и микросоциальным условиям. Исходя из этого социальная дезадаптация определяется как психическое состояние, которое возникает из-за противоречия между психофизиологическими и социально-психологическими особенностями ребенка или подростка и требованиями новой для него ситуации [6].

В отечественной психологии социальная дезадаптация не имеет единого определения. Исследователи подходят к его толкованию с разных позиций. Так, В.Е. Каган рассматривает социальную дезадаптацию как процесс отвыкания от привычных условий жизни и моделей поведения, что приводит к затруднениям в адаптации к окружающему миру [39, с. 66].

И. Епифанова определяет это явление как «несоответствие индивидуального поведения нормам морали и права, а также асоциальные проявления, препятствующие адаптации подростка» [6, с. 23].

Социальная дезадаптация может быть определена как временное, обратимое явление, связанное с трудностями адаптации к меняющимся условиям, выражающееся в антисоциальном реагировании и поведении личности подростка.

Рост числа подростков, испытывающих трудности в приспособлении к условиям жизнедеятельности и требованиями социума, закономерно приводит к расширению масштабов и углублению причин дезадаптации подрастающего поколения. Категория подростков с высоким риском социальной дезадаптации характеризуется дисбалансом отношений личности в ключевых сферах: в школе, семье, со сверстниками, а также нарушением отношений с самим собой. Для данной группы свойственны когнитивные и коммуникативные трудности, неустойчивая или неадекватная самооценка, несформированность ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер. Кроме того, отмечается психологическая незащищенность, обусловленная высокой тревожностью и депрессивными состояниями на фоне неблагоприятного психологического климата, культурно-нравственной депривации, социально-педагогического неблагополучия семьи, а также отвержения со стороны сверстников, что оказывает деструктивное воздействие на психику подростка. Дезадаптация клинически и поведенчески сопровождается снижением академической успеваемости и ухудшением межличностных взаимоотношений.

Анализ теорий социализации отечественных ученых (Г.М. Андреева, В.С. Грехнев, М.С. Каган, Р.С. Немов, А.В. Петровский, Б.Д. Парыгин, Л.М. Перминова, Н. Слезлер, Е.В. Шорохова и др.) позволяет заключить, что адаптация и дезадаптация выступают неотъемлемыми составляющими процесса социализации. Подросток, находящийся в социальной группе с негативной направленностью, подвергается высокому риску развития выраженной дезадаптации. Напротив, вхождение в социальную среду позитивной направленности, усвоение положительного социального опыта и активное включение в созидательную деятельность, создают условия для

полноценной адаптации, которая в свою очередь, является важным психолого-педагогическим условием коррекции дезадаптации подростков в ходе социализации [12].

Существенный вклад в понимание сущности дезадаптации вносят идеи представителей гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), которые рассматривают адаптацию как механизм и условие позитивной социализации, а также как реализованную потребность в самоактуализации. В работах отечественных авторов (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев) адаптация понимается как фаза личностного становления индивида, включающегося в относительно стабильную общность, и как условие гармонизации его отношений со средой, которая выполняет функцию своеобразного пускового механизма развития личности подростка. Дезадаптация, в свою очередь, представляет собой процесс нарушения структурно-функционального приспособления личности подростка к изменяющимся условиям социума. Данный процесс охватывает все сферы психологической жизнедеятельности и выражается в неспособности подростка выработать адекватные психологические механизмы приспособления к социальной среде. Дезадаптация отражает проблемы как социального, так и индивидуально-личностного плана (нарушения поведения и деятельности, расстройства эмоциональных реакций, искажение общего хода развития) и характеризуется несформированностью либо искажением возрастных новообразований подросткового периода [13, с. 204].

В работах авторов, непосредственно исследующих процессы адаптации и дезадаптации (С.А. Беличева, А.С. Белкин, Н.Ф. Голованова, А.О. Дробинская, И.А. Коробейников, Т.Д. Молодцова, Л.Н. Собчик и др.) адаптация трактуется как процесс активного установления оптимальных взаимоотношений личности с различными социальными общностями. При этом адаптивность понимается как способность занимать субъектную позицию в разных социальных средах, выступать средством и механизмом коррекции дезадаптации подростков в ходе позитивной социализации,

обеспечивать успешность жизнедеятельности подростков и блокировать развитие дезадаптационных процессов [53].

В качестве основания для классификации социальной дезадаптации Т.Д. Молодцова определяет причины возникновения дезадаптации; «институты», в которых произошла дезадаптация; а также возрастные особенности личности и др. [20].

Зарубежные авторы (Т. Рагелиен, Р. Сингха) перечисляют основные виды социальной дезадаптации, не предлагая при этом единого основания для их классификации. К числу таких видов относятся: аддиктивное поведение молодёжи (злоупотребление психоактивными веществами) [57]; дезадаптивное поведение в школе (неуспеваемость, пропуски занятий) [60]; отдельные исследователи выделяют также более выраженные варианты делинквентного поведения с его последствиями в виде правонарушений, а также развитие психических расстройств [55].

Аналогичной позиции придерживается иранский исследователь Т. Рагелиен. В своей работе он также обозначает отдельные формы дезадаптивного поведения: агрессивное и аутоагрессивное поведение, употребление психоактивных веществ и нарушение пищевого поведения. Однако автор предлагает и более широкую классификационную структуру, выделяя социальную, эмоциональную и академическую дезадаптацию [57].

Американский исследователь Р. Сингха определяет социально-психологическую дезадаптацию как неудовлетворительную модель поведения. Среди основных видов поведенческих нарушений он выделяет:

- неуправляемость (непокорность, непослушание, отказ от посещения школы);
- агрессивность (запугивание, жестокость);
- попрошайничество и воровство;
- сексуальные девиации;
- поведение, обусловленное органическими нарушениями (состояния после травм головы, опухолей центральной нервной системы и т.д.) [60].

Анализ взглядов современных зарубежных исследователей на типологию социальной дезадаптации позволяет заключить, что к дезадаптации они относят все виды и формы деструктивного поведения без четкой привязки к определённым группам и без разделения по каким-либо основаниями.

В исследованиях современных отечественных авторов представлены более расширенные и структурированные классификации социальной дезадаптации, имеющие определенное обоснование для выделения групп и видов дезадаптивного поведения.

Т.Д. Молодцова предлагает классификацию дезадаптивного поведения, где основанием выступает степень распространённости в различных жизненных сферах и сферах деятельности. В соответствии с этим критерием дезадаптация бывает узкой, распространённой и широкой. Также автор выделяет классификацию в зависимости от охвата личности: глубокая, углубленная и поверхностная. По степени выраженности дезадаптация может варьироваться от ярко-выраженной до скрытой; по характеру возникновения – первичной или вторичной; по длительности протекания – ситуативной, временной или устойчивой. Автор отмечает, что представленные виды дезадаптации чаще всего сочетают в себе особенности и проявления нескольких типов, то есть являются смешанными [28].

Особый интерес представляет то, что Т.Д. Молодцова выделяет уровни дезадаптации и даёт их подробное описание:

Адаптированные подростки. У подростков нет проблем с поведением и обучением, они хорошо обучаются, не конфликтуют, удовлетворены собой, жизнью и окружением.

В основном адаптированные. Дезадаптация проявляется крайне эпизодически, присутствуют лишь отдельные её элементы. Все проявления отмечаются в одной области и имеют ситуативный, поверхностный характер. В этом случае подросток скорее адаптирован, чем дезадаптирован.

Преддезадаптированные подростки. Деадаптация носит временный характер, но имеет довольно частые проявления. Нарушения не затрагивают глубинные личностные образования и не переходят в устойчивую черту. Деадаптация может проявляться в недисциплинированном поведении или эпизодической неуспеваемости.

Деадаптированные подростки. Деадаптация становится более глубокой и устойчивой, с акцентом на определенную область. Отрицательные мотивы влияют на личностные изменения. Деадаптация достаточно широкая и очевидно проявляется в нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений с окружающими.

Социально-деадаптированные подростки. В данном случае речь идет об обширной, глубокой, устойчивой и ярко выраженной деадаптации. Такие подростки отличаются девиантными формами поведения, делинквентными поступками и довольно часто состоят на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних [28].

Аналогичную трехчастную структуру описывает и А.А. Началджян, говоря о социальной адаптации. Под нормальной адаптацией он понимает процесс, позволяющий личности стабильно приспосабливаться к проблемным ситуациям в рамках общепринятых норм, без ущерба для себя. Нонконформистская (девиантная) адаптация, напротив, ориентирована исключительно на собственные потребности человека, без оглядки на социум, что вызывает непринятие окружающих. Патологическая адаптация реализуется через деструктивное поведение и незрелые психологические защиты, итогом чего становятся невротические расстройства и нарушение социального функционирования [11].

А.А. Началджян обращает внимание на нелинейный характер взаимосвязи социализации и адаптации: высокая степень социализированности личности вовсе не исключает наличия у нее признаков деадаптации [34].

В этом заключается ключевое отличие российских классификаций от работ зарубежных коллег. Отечественные авторы берут за основу выделения типов дезадаптации нарушения взаимодействия человека с обществом, окружающей средой и с самим собой. Более того, в российской традиции социальная дезадаптация чаще всего подразделяется на три разновидности – патогенную, психосоциальную и социальную, – что подчеркивает многомерность и сложность данного феномена.

В контексте проблемы социальной дезадаптации подростков можно выделить ряд характерных особенностей. Например, дисбаланс прав и обязанностей подростка как в количественном, так и в качественном отношении. В различных микросоциальных группах права и обязанности нередко устанавливаются взрослыми в одностороннем порядке. Это может способствовать возникновению социальной дезадаптированности, поскольку представления подростка о нормах морали, сформированные в одной микросоциальной группе, зачастую не соответствуют нормам и ценностям другой социальной группы [54].

Также в процессе взросления место подростка в социальном окружении изменяется значительно чаще и кардинальнее, чем аналогичные показатели в жизни взрослого человека. Воспитателям, психологам и педагогическим работникам хорошо известны возрастные кризисы. Кризисы проявляются в трудностях управляемости ребенком, возникновении ранее не свойственных проблем во взаимоотношениях со сверстниками и в системе «старшие-младшие». Вместе с тем, растущий подросток объективно способен на большее. Однако требования, предъявляемые к нему педагогом, зачастую остаются прежними и не соответствуют уровню его развития. В результате возникает социальный дезадаптационный момент – неспособность подростка соответствовать ожиданиям ближайшего социального окружения. Способности ребенка становятся шире границ его возможностей (или, напротив, требования и ожидания оказываются заниженными).

Следующая особенность подростковой социальной дезадаптации заключается в том, что у подростков в гораздо меньшей степени сформированы защитные и компенсаторные механизмы. Жизненный и интеллектуальный опыт взрослого человека выполняет функцию психологической защиты, помогая избегать неприятностей и предотвращать ошибки, что является важным условием жизненной успешности. У подростков до определенного возраста психологические структуры, отвечающие за предвидение последствий, еще не сформированы. Они развиваются в ходе психического развития и приобретаются по мере накопления жизненного опыта. При этом необходимо учитывать условия жизни подрастающего поколения, включая воспитание как целенаправленную деятельность взрослых.

Подростки имеют относительно узкий круг социальных контактов и видов деятельности, что препятствует их «уходу» от собственной несостоятельности в той или иной сфере. Кроме того, важно учитывать, что учебная деятельность является основным и практическим единственным занятием подростка. Именно по успеваемости принято судить об особенностях психического развития обучающегося, в том числе о наличии или отсутствии у него способностей. Если ученик не показывает достаточно высоких результатов в обучении, за ним закрепляется обобщенная негативная характеристика «во всем такой» – плохо соображает, неорганизован, имеет сниженную мотивацию. Особенно остро ситуация переживается в том случае, если школьная неуспеваемость не находит поддержки и со стороны членов семьи. Ребенок оказывается в замкнутом круге: его ругают в школе, ругают дома – и выбраться из этого круга практически невозможно.

В подростковом возрасте происходит изменение моральных ориентиров: у юношей и девушек начинают складываться устойчивые этические принципы, собственные суждения и оценки [4]. Однако, несмотря на эти позитивные сдвиги в личностно и социально-психологическом развитии, данный период связан с высокой вероятностью отклоняющегося

(девиантного) поведения. Особенно это касается подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Для них характерны стремление к получению удовольствий, эгоцентризм и равнодушие к потребностям общества. Со временем эти особенности могут перерасти в открытую враждебность к социуму, которая выражается в агрессивности, противоправных поступках и разрушительном поведении [6].

Для подростков с высоким риском социальной дезадаптации характерен специфический личностный профиль. Их отличают ярко выраженные агрессивность и раздражительность, неустойчивость эмоциональной сферы, чрезмерная чувствительность и впечатлительность при одновременной неспособности к глубокому самоанализу. Что касается ценностной сферы, то у данной категории подростков альтруизм, ответственность и чуткость не входят в число значимых ориентиров. Доминируют же ценности материального и потребительского характера. Кроме этого, подростки с высоким риском социальной дезадаптации часто переживают чувство беспомощности, что толкает их на поиск покровителей или авторитетных лидеров, нередко связанных с асоциальной средой. Усугубляет ситуацию повышенная восприимчивость к негативному внешнему влиянию. В результате подростки с высоким риском социальной дезадаптации оказываются особенно уязвимы для вовлечения в противоправные и незаконные действия [17].

Особенности данного феномена приводят к тому, что его нередко отождествляют с такими понятиями, как отклоняющееся поведение, девиация, социально-педагогическая запущенность, делинквентность, аутоагрессия и пр. Однако перечисленные явления скорее являются проявлениями дезадаптации, а не её синонимами.

Изучение поведенческих отклонений имеет длительную историю. Еще античный философ Платон предпринимал попытки объяснить разнообразие человеческого поведения. В последние столетия кардинальные изменения общественного уклада привели к росту числа трудновоспитуемых детей,

которых первоначально объединяли общим термином «дефективные». Это определение казалось обоснованным, поскольку предполагалось, что всякий дефектный ребенок труден в воспитании, а всякий трудный ребенок имеет некий дефект. Однако современные исследования показывают, что трудновоспитуемость далеко не всегда свидетельствует о дефективности.

В настоящее время для обозначения несовершеннолетних с различными отклонениями от нормы, накладывающими отпечаток на поведение, используется ряд терминов: «трудные дети», «аномальные дети», «дезадаптированные дети», «дети группы риска». Недостатком этих терминов является их односторонность (бытовая, клиническая, юридическая), а отсутствие единой терминологической практики затрудняет категоризацию ребенка с поведенческими отклонениями. Наиболее правомерным признано употребление таких понятий, как отклоняющееся, асоциальное, ненормативное и противоправное.

Основоположник культурологического подхода к девиантному поведению в отечественной науке Я.И. Глинский ввел термин «девиантное поведение», который сегодня используется как синоним понятия «отклоняющееся поведение» [16].

Отклоняющееся поведение среди подростков – это очень распространенное явление, которое по сути является неотъемлемой частью процесса взросления и вхождения человека в общество.

Изучением этой проблемы ученые занимаются уже давно. Среди зарубежных исследователей, посвятивших свои труды девиациям, можно назвать П. Келли, Э. Кречмера, Ч. Ломброзо, У. Шелдона, З. Фрейда, К. Юнга, Э. Эриксона и др. В отечественной науке проблемами девиантного поведения занимались В.С. Афанасьев, Я.И. Глинский, Б.М. Левин, В.П. Казимирчук и другие.

Зарубежные авторы, такие как Э. Дюркгейм, Л. Клагес, Р. Мертон, Н. Смелзер, Т. Шибутани, К. Шуэслер, определяют девиантность через понятие соответствия или несоответствия поведения социальным нормам и

ожиданиям. Иными словами, девиантным считается такое поведение, которое не оправдывает ожиданий, принятых в обществе.

Наиболее остро проблема дезадаптации, выражающейся в отступлении от общепринятых поведенческих норм, проявляется именно в подростковом возрасте. Это связано с глубинными качественными сдвигами во внутреннем мире – развитием его сознания и самосознания. Однако данный процесс не всегда протекает благополучно и способен привести к дезадаптации. Дезадаптация вызывается как естественными психофизиологическими особенностями пубертатного периода, так и неблагоприятными внешними обстоятельствами, которые усиливают внутренние предпосылки отклонений в поведении, деятельности и межличностных отношениях.

Адаптация и дезадаптация являются фундаментальными понятиями, определяющими процесс взаимодействия личности с социальной средой. Адаптация трактуется как непрерывный процесс активного установления оптимальных взаимоотношений с социумом, тогда как дезадаптация представляет собой нарушение структурно-функционального приспособления, выражающееся в неспособности подростка вырабатывать адекватные психологические механизмы совладания с изменяющимися условиями.

В зарубежной и отечественной науке сложились различные подходы к классификации дезадаптивных проявлений. Зарубежные исследователи (Т. Рагелиен, Р. Сингха) преимущественно выделяют отдельные виды дезадаптивного поведения – агрессивное, аддиктивное, делинквентное, школьную дезадаптацию, но не предлагают единых оснований для типологии. Отечественные авторы (Т.Д. Молодцова, А.А. Началджян) разработали более структурированные классификации, включающие уровни дезадаптации (от адаптированных, до социально-дезадаптированных), а также виды по степени распространенности, охвату личности, длительности и характеру возникновения.

Выявлены характерные особенности подростковой социальной дезадаптации: дисбаланс прав и обязанностей в микросоциальных группах, кардинальные изменения социального положения в процессе взросления при отстаивании требований со стороны взрослых, недостаточная сформированность защитных и компенсаторных механизмов, узкий круг социальных контактов и видов деятельности, а также зависимость от учебной успеваемости как основного критерия оценки развития подростка.

1.2. Факторы и предпосылки социальной дезадаптации

Приоритетная задача психологии и педагогики заключается в создании условий для полноценной реализации имеющихся и скрытых возможностей подростков как в образовательной деятельности, так и в социальной среде. Исследования Л.Г. Дикой, В.И. Морсановой, В.В. Николаевой и У.В. Ульенковой убедительно демонстрируют, что хорошо развитая саморегуляция обеспечивает подросткам успешное освоение новых видов деятельности, накопление опыта социального поведения, умение ставить как ближайшие, так и перспективные цели, стремиться к их достижению, контролируя собственные действия, и брать на себя ответственность за результат. Нарушения же в формировании саморегуляции, напротив, мешают ребенку добиваться успехов в учебе, ведут к сложностям адаптации в социуме, повышенной тревожности, неоправданной склонности к риску, а также к проявлениям аддиктивного и иного девиантного поведения. Сформированная саморегуляция проявляется в целенаправленной активности, умении осознанно выбирать способы действия и поведения в соответствии с поставленными целями, а также в наличии самоконтроля за своим психическим состоянием. Уровень развития саморегуляции, по сути, является фундаментом продуктивности и успешности в различных видах деятельности – от обучения и общения до уверенного поведения в незнакомых обстоятельствах и ситуациях взаимодействия.

В отечественной и зарубежной психологии (А. Адлер, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Э. Эриксон и др.) адаптация человека в процессе его личностного развития рассматривается как одна из важнейших составляющих становления личности в качестве субъекта социальной среды. Это связано с позитивной ролью человека во взаимоотношениях с окружающими, общественной значимостью его жизненных целей и стоящих за ними мотивов, а также способов поведения и средств, соответствующих его целям и задачам.

Адаптивная психическая активность обеспечивается сложным взаимодействием структурных компонентов целостной адаптационной системы, включающих гомеостатическую подсистему – эндокринно-гуморальная регуляция; перцептивную и когнитивную подсистемы – восприятие и переработка информации; моторную подсистему – регуляция сна и бодрствования; эмоциональную подсистему – эмоционально-аффективное регулирование. Нарушение адаптации ведет к формированию патологического защитного поведения, характеризующегося эгоцентрической мотивацией, малой степенью осознания и значительным искажением аспектов реальности. Результатом сужения связей с реальностью становятся поведенческие девиации (Ф.Б. Березин, Л.Р. Гребенников, О.Л. Романова и др.). Нарастание состояния дезадаптации приводит к развитию негативных новообразований, которые затрудняют возможность эффективного поведения личности.

Проблема дезадаптации, проявляющаяся в отклонениях от общепринятых норм поведения, наиболее остро стоит в подростковом возрасте. Это обусловлено качественными изменениями внутреннего мира подростков, связанными с развитием сознания и самосознания. Однако этот процесс не всегда проходит гладко и может привести к дезадаптации. Дезадаптация подростков вызвана как естественными психофизиологическими особенностями этого периода, так и негативными

внешними факторами, которые усиливают внутренние причины отклонений в поведении, деятельности и отношениях.

Типичными чертами подростков является повышенная возбудимость, эмоциональность, импульсивность, обидчивость, упрямство и склонность к совершению необдуманных поступков. Несмотря на это, личностные качества подростков многогранны. Они проявляют интерес к внутреннему миру человека, активно ищут ответы на экзистенциальные вопросы. В этом возрасте наблюдается максимализм, стремление к независимости и самостоятельности. Периоды высокой работоспособности и активности могут сменяться состояниями пассивности и меланхолии [58].

Ключевым новообразованием подросткового периода становится произвольная саморегуляция – осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленное на достижение поставленных целей, а также способность преодолевать возникающие трудности и препятствия. Развитие саморегуляции, в свою очередь, создает основу для формирования такого важнейшего личностного качества, как самоэффективность – уверенность человека в своей способности успешно справляться с задачами [32].

Саморегуляция подростков непосредственно связана с школьной успеваемостью. В исследовании психологических предикторов академической успешности сложилось два основных направления. Первое связано с изучением влияния когнитивных и интеллектуальных факторов на успеваемость. Второе направление сосредоточено на исследовании некогнитивных личностных характеристик, и здесь именно саморегуляция признается ведущим фактором, определяющим успешность учебной деятельности [31].

Саморегуляция представляет собой сложную системную структуру, включающую в себя мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, функционально объединённые общей целью – достижением индивидуально значимых результатов. Она выступает фундаментом адаптивного поведения, обеспечивая человеку возможность не

просто пассивно реагировать на внешние стимулы, а самостоятельно организовывать, реализовывать и контролировать собственную активность, тем самым активно формируя как окружающую среду, так и свою жизненную траекторию. Несформированность саморегуляции обнаруживает тесную связь с усилением аддиктивных паттернов у подростков, при которых осознанный выбор подменяется автоматическими реакциями. Если нормативное поведение предполагает сбалансированное взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов, то аддиктивное поведение, напротив, характеризуется нарушением этой гармонии, причем эмоциональные проявления начинают доминировать над осознанием отдалённых последствий.

Согласно Д.Б. Эльконину, подростковый возраст охватывает период от 11 до 15–17 лет. Этот возрастной этап, также именуемый пубертатным периодом, характеризуется переходом от детства к взрослости. Д.Б. Эльконин отмечал «чувство взрослости» и стремление к ней как ключевое новообразование данного периода. Подростковый возраст рассматривается как период отчуждения от взрослых, когда ребенок противопоставляет себя миру взрослых, отстаивает свои права и свободы, стремясь занять достойное положение среди сверстников. Последний фактор может стать одной из причин социальной дезадаптации [44, с. 13].

Причины отклонений в поведении детей и подростков могут быть объединены в следующие группы:

А) Социально-педагогическая запущенность – неправильное поведение обусловлено недостатком воспитания, отсутствием необходимых позитивных знаний, умений и навыков, либо сформированностью негативных поведенческих стереотипов в результате неправильного воспитания.

Б) Психологический дискомфорт – возникает вследствие неблагополучных семейных отношений, отрицательного психологического микроклимата в семье, систематических учебных неудач, несложившихся

отношений со сверстниками, а также несправедливого, грубого или жесткого отношения со стороны родителей, учителей, одноклассников.

В) Отклонения в состоянии здоровья и развитии – включают нарушения психического и физического здоровья, возрастные кризисы, акцентуации характера и другие причины физиологического и психоневрологического характера.

Г) Отсутствие условий для самовыражения – невозможность разумного проявления внешней и внутренней активности, незанятость полезными видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных, личных и жизненных целей и планов.

Д) Безнадзорность и негативное влияние среды – отрицательное воздействие окружающей обстановки, приводящее к социально-психологической дезадаптации и смещению социальных и личных ценностей с позитивных на негативные.

В трудах отечественных исследователей Б.Н. Алмазова, А.И. Зыриной и Т.Л. Индейкиной рассматриваются различные формы проявления социальной дезадаптации у подростков.

Б.Н. Алмазов выделяет следующие формы:

1. Самовольный уход из дома, который может быть вызван страхом наказания или как реакция на него.

2. Вступление в антисоциальные субкультуры и контркультуры.

3. Депрессивные расстройства, которые в подростковом возрасте могут привести к тяжелым формам дезадаптации с практически необратимыми последствиями.

4. Приобретение вредных привычек (алкоголизм, наркомания, токсикомания).

5. Вызывающее и суицидальное поведение [3, с. 107].

А.И. Зырина и Т.Л. Индейкина к проявлениям социальной дезадаптации относят:

1. Низкая успеваемость: отсутствие желания учиться, негативное отношение к учителям и сверстникам в школе, так и вне ее стен.

2. Оппозиционное поведение: сопротивление учебе, неподчинение, недопустимое поведение в школе, прогулы без уважительной причины.

3. Искаженное сознание: отчуждение от семьи и школы, несформированная Я-концепция, асоциальные ценности и отклонения от общепринятых социальных установок [3, с. 123].

Среди основных причин, обуславливающих социальную дезадаптацию подростков, можно выделить:

- Негуманный характер общения со стороны педагогов и наличие негативных установок по отношению к обучающимся.
- Пубертатный период с его сопутствующими гормональными изменениями, может приводить к возникновению комплексов и нарушению самооценки.
- Интеллектуальная и эмоциональная сферы подростка должны быть достаточно развиты для успешной социальной адаптации. Недоразвитость в этих областях может стать причиной дезадаптации.
- Физическое или психологическое переутомление в условиях образовательной организации также способствует социальной дезадаптации.

Социальная дезадаптация является сложным многофакторным процессом, и влияние каждого из перечисленных факторов может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей подростка [3, с. 102].

Согласно результатам исследований М.О. Тааль, в клинической картине социально дезадаптированных подростков и юношей преобладают снижение волевой активности и нарушения эмоциональной сферы, сопровождающиеся соответствующими изменениями вегетативной регуляции. Первые поведенческие нарушения, как отмечает автор, проявляются уже в младшем школьном возрасте и могут рассматриваться как манифестация

формирующихся нарушений развития личности и угроза успешной социализации. К числу таких ранних проявлений относятся пропуски уроков и бродяжничество. М.О. Тааль также прослеживает различия в характере и динамике последующих нарушений (употребления алкоголя и наркотиков, совершение краж, хулиганские действия, эмоциональная неустойчивость, расторможенность) в зависимости от типа патологического состояния [42].

Согласно результатам исследования Е.М. Экеловой-Багалеи, нарушения поведения обусловлены как дисфункцией отдельных биологических механизмов, так и изменениями в механизмах социальной адаптации. Автор отмечает, что поведенческие нарушения, возникающие в школьном возрасте, нередко приводят к школьной дезадаптации и во многих случаях выступают предвестниками более серьезных нарушений, которые в дальнейшем влекут за собой социальную дезадаптацию [44].

В.С. Манова-Томова и В.И. Медведев в своих исследованиях изучали признаки дезадаптации, включая особенности поведения, установки, межличностные отношения и другие характеристики. Дезадаптация рассматривается авторами через такие показатели, как недисциплинированность, конфликтные взаимоотношения, сниженное настроение, неадекватная реакция на замечания, наличие вредных привычек и систематические нарушения дисциплин [25].

В исследованиях Л.В. Яссман показано, что все случаи отклоняющегося поведения позволяют говорить о механизме его формирования как об аномальной приспособленной поведенческой реакции в стрессовой ситуации. Автор подчеркивает, что состояние дезадаптации в своем развитии проходит длительную эволюцию, прежде чем перерастает в девиантное поведение, которое уже встречает однозначное неприятие со стороны общества. При этом на каждой следующей стадии те негативные новообразования, которые возникли как результат неадекватной приспособительной реакции, становятся в новой ситуации причиной дальнейшей дезадаптации [47].

М.И. Еникеев рассматривает поведение личности как конкретный показатель результативности и содержательной направленности социализации. Основой поведения он считает личностные характеристики: интересы, потребности, ценностные ориентации, идеалы, взгляды. Формирование поведения, соответствующего требованиям социальных норм, является частью и задачей процесса социализации в обществе. Соответственно, социальная адаптированность трактуется им как социально положительное поведение. Все проявления асоциальности и тем более антисоциальности автор относит к проявлениям социальной дезадаптации. Негативное поведение, проявляющееся в том числе в различных видах социальных отклонений, также является результатом социализации, но с отрицательной ориентацией. Социальная адаптация понимается автором как активное социально положительное приспособление индивида к условиям социальной среды. Отклоняющееся поведение М.И. Еникеев рассматривает как проявление социальной дезадаптации личности [7].

Анализируя проблемы проявлений социальной дезадаптации, можно сделать вывод, что большинство ученых считают социальные причины основным источником возникновения социальной дезадаптации подростков. Неправильное воспитание в семье, нарушение межличностных отношений, некомпетентное обращение со стороны учителей ведут к деформации адаптивного поведения подростков. В таких случаях необходима помощь в восстановлении успешного взаимодействия подростка с окружающим миром.

Согласно А.К. Осницкому, подростковый возраст характеризуется значительным прогрессом в осознании деятельности. В этот период подростки демонстрируют более глубокий анализ при управлении её и проявляют повышенный интерес к эффективной саморегуляции. Формируется представление о собственных возможностях в различных аспектах целеполагания: от постановки цели до их поддержания, моделирования, программирования, оценки и коррекции [36, с. 34].

В работах Д.В. Сапеги и Н.В. Богданович были выявлены факторы, способствующие развитию девиантного поведения. Среди них: недостаточная развитость структурных компонентов самоорганизации, слабое планирование, несформированность целеполагания и целеустремленности, а также гипертрофированная ориентация на сиюминутные цели при слабой критической оценке своих действий с позиций будущего [33].

Исследования Е.М. Ван, Л. Гуссенс, Л. Клаас, Т.Ф. Вильдерьянс, Э. Кемпс и С. Вербекен показали, что ключевыми предикторами формирования аддиктивного поведения у подростков выступают незрелость саморегуляции в сочетании с реактивными процессами – а именно аффективной чувствительностью к вознаграждению и наказанию. Авторы выделили три наиболее уязвимых профиля подростков с точки зрения риска развития аддикций: импульсивный, защитный и тревожный. Наиболее подверженным оказался импульсивный тип, который демонстрирует высокую предрасположенность к алкогольной и наркотической зависимости [55].

Д.В. Иванов, в свою очередь, подчеркивает центральную роль осознанной саморегуляции в противодействии девиантному поведению, а также важность рефлексии для своевременного распознавания манипуляций, связанных с употреблением психоактивных веществ [19].

Можно отметить сходство основных универсальных учебных действий (планирование, контроль, оценка, корректировка) с этапами структуры саморегуляции, описанной О.А. Конопкиным. Следовательно, развитие саморегуляции сопряжено с формированием способности к обучению, и наоборот, овладение навыками обучения способствует развитию саморегуляции [22].

Низкий уровень развития компонентов регуляции личности подростков, склоняют подростков проявлять негативные тенденции. Это выражается в стремлении к избеганию реальности, поиску экстремальных эмоциональных

переживаний и недостатке ответственности. Способность к саморегуляции у таких подростков, как правило, слабо развита. Можно предположить, что именно низкий уровень саморегуляции препятствует успешной социализации подростка, повышая риск его социальной дезадаптации.

На данный момент достаточно полно освещены особенности формирования саморегуляции у подростков в целом. Вместе с тем, недостаточно изучен вопрос саморегуляции именно у подростков с риском социальной дезадаптации. Это затрудняет разработку эффективных методов коррекции и развития личностных механизмов саморегуляции у данной категории подростков. Подростки с риском социальной дезадаптации характеризуются эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью в себе, ранимостью, тревожностью и недостаточным развитием осознанной саморегуляции поведения. Поэтому данная группа нуждается в особом внимании. Формирование и развитие саморегуляции позволит повысить уровень регуляторных процессов и способствовать успешной адаптации.

Анализ основных процессов саморегуляции показал недостаточное развитие регуляторной функции самосознания у подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Социально-дезадаптивное поведение характеризуется подчинением групповым тактикам и программам поведения, низким уровнем рефлексии и высоким уровнем самостоятельности. Данная ситуация представляет собой парадокс: с одной стороны, подростки с девиантным поведением подчиняются асоциальным формам поведения группы и строят свою программу действий в соответствии с ними; с другой стороны, они демонстрируют автономность в организации своей активности [43].

Процесс формирования саморегуляции поведения предполагает переход от зависимости от внешних факторов к внутренней автономной саморегуляции. Автономность подразумевает статус самоиницируемого и саморегулируемого субъекта, способного осуществлять выбор, принимать решения и действовать на основе глубокого понимания самого себя.

Подростковый возраст традиционно характеризуется как период повышенной сложности, критический и конфликтный. Это означает, что сам этап развития сопряжен с потенциальными рисками, а социальные факторы риска выступают в роли катализаторов, провоцирующих возникновение реальных угроз. Данная позиция подтверждается многочисленными исследованиями в области педагогики и психологии. Согласно психоаналитической теории Э. Эриксона, период онтогенеза, соответствующий подростковому возрасту, представляет собой стадию «нормативного кризиса», обусловленного стремлением к самоидентификации. Это связано с необходимостью самостоятельной оценки сильных и слабых сторон собственной личности для формирования адекватного образа себя, что неизбежно приводит к усилению конфликтов в этот период [18, с. 108].

Мотивация играет важную роль в побуждении и направлении деятельности, придавая ей смысл. Через систему ценностей и потребностей подросток связывается с окружающим миром и проявляет своё отношение к социальной действительности и людям.

Исследования Г.М. Потанина показывают, что отрицательный мотив самопознания, как побудительная сила к действию, может быть как осознанным, так и неосознанным. В первом случае совершенные поступки могут восприниматься как нежелательные обществом, а во втором – как вполне нормальные. Чаще всего мотивы познать себя связаны с потребностью проверить свои волевые качества, стремлением утвердиться в коллективе и желанием стать взрослым. Это стимулирует «стихийное» самовоспитание, которое может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации, имеющие недостаточно осознанную мотивацию, часто неадекватно интерпретируют морально-нравственную сторону своего общения и деятельности, что ведет к асоциальным поступкам [18, с. 369].

Главная опасность спонтанного и поверхностного самопознания у несовершеннолетних заключается в том, что оно отвлекает их чувства и эмоции от осознания этической стороны их поступков, которые объективно носят безнравственный характер. В силу этого самопознание ребенка в момент реализации мотивации сосредотачивается не на самих действиях, а на объекте, вызвавшем их совершение [21, с. 66]. Такое самопознание изначально способствует формированию негативных качеств: безответственности, черствости, эгоизма и других подобных черт. Асоциальные поступки, совершаемые на этой основе, превращаются у подростков в потребность, то есть становятся целью. С этого момента начинается стадия негативного самопознания, что неизбежно приводит к нарушению процесса саморегуляции личности.

Важно подчеркнуть, что индивидуальный фактор дезадаптации приобретает определенную окраску под влиянием социальных факторов, воспитания и окружающей среды, которые формируют «социальную ситуацию развития личности». Точное предсказание дальнейшего развития ситуации не всегда возможно. Однако, учитывая основные закономерности, позволяющие оценивать, контролировать и регулировать воздействие факторов социального риска, можно прогнозировать, диагностировать и предупреждать попадание детей в группу риска. Это в свою очередь, позволяет осуществлять коррекционно-исправительную и воспитательно-образовательную работу с подростками [2, с. 222].

Проблема дезадаптации наиболее остро проявляется в подростковом возрасте, что обусловлено качественными изменениями сознания и самосознания, а также действием негативных внешних факторов. Типичными чертами подростков являются повышенная возбудимость, импульсивность, обидчивость, упрямство, максимализм и стремление к независимости, что в сочетании с неблагоприятными условиями среды может приводить к социальной дезадаптации.

Причины социальной дезадаптации подростков объединяются в пять основных групп: социально-педагогическая запущенность, психологический дискомфорт, отклонения в состоянии здоровья, отсутствие условий для самовыражения, безнадзорность и негативное влияние среды. Формы проявления дезадаптации включают самовольные уходы из дома, вступления в антисоциальные субкультуры, депрессивные расстройства, вредные привычки, вызывающие и суицидальное поведение (Б.Н. Алмазов), а также низкую успеваемость, оппозиционное поведение и искаженное сознание. Большинство ученых сходятся во мнении, что основным источником дезадаптации выступают социальные причины: неправильное воспитание, нарушение межличностных отношений, некомпетентное обращение со стороны учителей.

1.3. Особенности саморегуляции старших подростков

Саморегуляция посредством своих регуляторных компонентов реализует активность личности, то есть обеспечивает осознание и осмысление человеком собственных действий в поведении и деятельности, и способствует достижению высокого уровня их исполнения в зависимости от контекста ситуации. Подростковый возраст представляет собой сенситивный период для развития данной компетенции, которая формируется в системе социально-образовательных отношений. Предпосылками её развития в этом возрасте выступают: усиление внимания подростка к своему внутреннему миру, усложнение потребностно-мотивационной сферы, переосмысление личностных ценностей, воспитание волевых качеств. Смысловая сфера подростка эволюционирует от неосознаваемых социальных предпочтений к формированию общей направленности личности и обретению собственных смыслов, благодаря чему подросток начинает управлять жизненными ситуациями, опираясь уже на собственные цели, задачи и мотивы [21].

Важно отметить, что понятие «саморегуляция» связано со способностью человека управлять своей активностью – эмоциями, чувствами, поведением, общением [30]. Саморегуляция находит своё выражение в активно-действенном отношении личности к себе и окружающим, а также в её нравственных и социальных установках. Структурными компонентами саморегуляции выступают такие личностные образования, как ценностные ориентиры, деятельность и рефлексия, каждый из которых выполняет в целостном процессе определенную функцию. Ценностные ориентиры задают направление, указывая на значимые для личности социальные ценности. Деятельность реализует значимое как во внешнем, так и во внутреннем мире, охватывая все виды и формы её проявления (труд, общение, поведение), причем внутренняя активность выражается в самопознании и саморуководстве. Рефлексия осуществляет контроль за правильностью выбранных форм и видов активности, обеспечивает обратную связь, направляя психическую активность на себя. В результате происходит переоценка и переосмысление активности, изменение ценностно-смысловых образований, благодаря чему идет накопление внутреннего регуляторного опыта.

Современные условия взросления подростков отличаются сложностью и противоречивостью: нестабильная экономическая ситуация, высокий темп жизни, подмена ценностных ориентиров, рост информационных и психологических нагрузок, усиление тревожности. Эти процессы оказывают воздействие на старшеклассников, которым свойственны повышенная возбудимость, эмоциональность, порывистость, обидчивость, упрямство, склонность к необдуманным действиям.

В подростковом возрасте особую значимость приобретают вопросы самоидентификации, познания собственного «Я», желание самореализоваться, быть непохожим на других и, возможно, даже измениться. Ю.А. Миславский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон считали, что важнейшим моментом юности является «открытие Я», которое происходит

через взаимодействие с окружающими и внутренние размышления, ведущие к саморазвитию и личностному росту [27].

В подростковом возрасте активно формируются регуляция временной перспективы: развивается умение планировать, разбивать задуманное дело на последовательные этапы, концентрировать внимание, рационально распределять силы до завершения начатой деятельности, а также чувствовать момент, когда необходимо ускориться или, напротив, замедлиться [31].

Самоконтроль представляет собой еще один важнейший компонент процесса развития саморегуляции в подростковом возрасте. Подростки, которые способны осознавать собственное поведение, отслеживать свои мысли и эмоциональные состояния, получают возможность более эффективно управлять ими и при необходимости регулировать их в соответствии с ситуацией и поставленными целями.

В.С. Мухина обращает внимание на взаимосвязь особенностей идентификации подростков с их способностью к эмпатии – умению чувствовать других людей. При этом в подростковом возрасте не менее остро проявляется и противоположная потребность – в отделении и защите границ собственного внутреннего мира [38].

По наблюдениям А.К. Осницкого, в подростковом возрасте происходит заметное совершенствование осознанности деятельности, «осознанного анализа» в процессе управления ею; кроме того, у подростков пробуждается интерес к более эффективной регуляции собственной деятельности. В этот период в сознании обучающегося формируется представление о своих возможностях в целеобразовании, удержании целей, моделировании, программировании, оценивании и коррекции [35, с. 34].

Развитию саморегуляции у подростков способствует формирование самоанализа и личностной рефлексии. Отмечается, что именно в этом возрасте у детей начинают проявляться признаки самовоспитания, что также оказывает влияние на уровень и динамику развития саморегуляции.

Процесс формирования личности подростка проявляется в увеличении роли внутренних факторов и совершенствовании механизмов саморегуляции. На протяжении подросткового возраста происходят динамические прогрессивные изменения всех её структурных компонентов, что свидетельствует о качественных сдвигах в её развитии и повышающихся регуляторных возможностях подростков. Это обеспечивает к старшему подростковому возрасту смещение регуляции во внутренний план и позволяет рассматривать подростковый возраст как сенситивный для её развития. Благодаря саморегуляции в этот период закладываются основы социально-нравственного поведения, формируется общая направленность нравственных представлений и установок, обеспечивается становление нравственной активности и в целом социального развития подростка, что способствует его развитию как личности [33].

Вместе с тем развитие саморегуляции не завершается в подростковом возрасте, поскольку в систему регуляции ещё недостаточно интегрированы важные составляющие – уверенность в себе, саморуководство и ценность «Я». Структурные компоненты личностной саморегуляции к окончанию подросткового возраста значительно усложняются, но их полное становление не происходит, что отрывает дальнейшие возможности для развития этой компетентности в юношеском возрасте [37].

Формирование саморегуляции носит процессуальный характер, а динамика её развития связана с этапами подросткового возраста. Согласно позиции К.Н. Поливановой, в развитии саморегуляции можно выделить стабильный период (11–12 лет) и кризисный период (13–16 лет), что соответствует общепринятой периодизации подросткового возраста. Саморегуляция характеризуется ведущими показателями активности: для младших подростков типичны открытость в отношениях с самим собой и мотивация социального одобрения при регуляции поведения, причем у части из них доминирует ориентация на себя. Однако старшие подростки зачастую не ощущают себя уверенными, самостоятельными и волевыми, еще не

способны в полной мере осуществлять саморуководство и саморегуляцию, во много зависят от средовых влияний. В их нравственных представлениях присутствуют зависимость от взрослых, а ответственность в этом возрасте еще не стала смыслообразующей ценностью, хотя уже включена в структуру регуляции поведения.

Полученные И.Н. Ивановой и М.А. Козловой результаты позволяют утверждать, что у социально-дезадаптированных подростков саморегуляция сформирована на низком уровне. Такие подростки живут исключительно сегодняшним днем и не обращены в будущее. В учебной деятельности это выражается в нерегулярных, эпизодических занятиях (лишь при необходимости), причем качество освоения материала и степень подготовки напрямую зависят от отношения преподавателя. Действия и поступки диктуются требованиями текущей ситуации, что оборачивается непоследовательностью и импульсивностью поведения.

Для этих подростков характерны небрежность, нарушение договорённостей и несоблюдение сроков. Они не умеют распоряжаться своим временем и организовывать работу, зачастую не доводят начатое до конца. Легко дают обещания, но систематически их не выполняют. Будущее их практически не волнует – они живут сегодняшним днем. Планы на жизнь у них либо поверхностны и нереалистичны, либо отсутствуют вовсе [20].

В кризисный период (13–16 лет) прогрессивное развитие саморегуляции временно приостанавливается. Доминируют противоречия: нежелания раскрывать себя сочетается с повышением уверенности в себе; способность к самоконтролю – со склонностью подчиняться средовым влияниям; в отношениях с самим собой и в отражённом самоотношении выражена избирательность. Ценность ответственности еще не приводит к ответственному поведению, а усложняющиеся нравственные представления не становятся значимыми регуляторами. Развитие в этот период совершает больше разрушительную, чем созидательную работу: повышается закрытость подростков, причины трудностей, коренящиеся в них самих, отрицаются,

переживание «Я» сопровождается внутренним напряжением, ожидаются негативные чувства со стороны окружающих. Однако к концу кризисного периода происходят позитивные изменения: личность становится источником активности, проявляется сила «Я», возрастают регулирующие возможности, формируется внутренний стержень личности, ответственность становится ведущей ценностью, свидетельствующей о социальной зрелости старших подростков, совершенствуется личностная рефлексия. Ведущими механизмами регуляции становятся рефлексия и ценностные ориентации [25].

В работах российских и зарубежных ученых утвердилось понимание саморегуляции как операционально-результативной основы деятельности и поведения человека, которая детерминируется особенностями его личности и обеспечивает либо положительный, либо отрицательный результат [24]. В.И. Моросанова характеризует осознанную саморегуляцию как психологическую компетенцию, отличительными чертами которой выступают самостоятельная и ответственная постановка целей, а также управление процессом их достижения [31].

Мы в своей работе будем придерживаться модели саморегуляции Ю. Куля, основанной на теории взаимодействия личностных систем. В рамках рассматриваемой модели наиболее высоким и интегративным понятием, объединяющим различные способы управления собственным поведением, является «самоуправление». Данный конструкт рассматривается как источник волевого поведения и предполагает не только способность побуждать себя к действию, но и умение достигать внутреннего согласия с самим собой, прислушиваться к собственным потребностям, определять и следовать тому, что является личностно значимым и полезным [55]. Структура модели самоуправления включает следующие компоненты:

- Саморегуляция – способность удерживать значимые цели и сохранять активность, направленную на их достижение, одновременно управляя своим эмоциональным состоянием.

- Самоконтроль – способность планировать и сохранять целенаправленность действий даже в стрессовых условиях, требующих преодоления тревоги.

- Развитие воли – способность мобилизовать внутренние ресурсы для инициации действий и концентрации внимания на приоритетных задачах.

- Чувствительность к себе – способность быть конгруэнтным собственным чувствам и ценностям, а также готовность действовать в соответствии с личным приоритетами.

- Готовность к конструктивному разрешению проблем в сложных ситуациях, сопряженных с сильным внешним давлением.

Различные компоненты саморегуляции тесно связаны с внутренней мотивацией деятельности, которая, согласно Э. Деси и Р. Райану, понимается как стремление человека осуществлять деятельность ради неё самой и получать удовольствие от самого процесса её выполнения [54]. Кроме того, отмечается взаимосвязь компонентов саморегуляции с психологическим благополучием, основными составляющими которого являются удовлетворённость жизнью (когнитивный компонент) и баланс позитивных и негативных эмоций (эмоциональный компонент).

В рамках теории самодетерминации выделяются четыре типа внешней мотивации, различающиеся степенью фрустрации потребности в автономии: экстернальный, интроецированный, идентифицированный и интегративный. Потребность в автономии понимается как стремление обучающегося быть активным субъектом, самостоятельно иницирующим и управляющим своим поведением. При поддержке автономии со стороны родителей и учителей происходит интернализация внешних требований, в ходе которой менее автономные формы мотивации постепенно становятся более автономными.

Экстернальная регуляция определяется наградами и наказаниями. Обучающийся испытывает фрустрацию потребности в автономии. При интроецированной регуляции поведение регулируется через чувства вины и стыда. Идентифицированная регуляция характеризуется пониманием

важности учебной деятельности для самого субъекта. Интегративная регуляция предполагает интеграцию всех идентификаций, однако сложна для вербальной оценки. Наряду с внешней и внутренней мотивацией Э. Деси и Р. Райан выделяют амотивацию – наименее самодетерминированный тип, при котором субъект не ощущает смысла деятельности, испытывая некомпетентность, беспомощность и ожидание неподконтрольности результатов [46].

Проведённый теоретический анализ показывает, что процесс саморегуляции является ключевой способностью личности, обеспечивающий осознание, контроль и достижение высокого уровня исполнения действий в зависимости от контекста ситуации. Посредством своих компонентов саморегуляция реализует активность личности и способствует накоплению внутреннего регуляторного опыта.

Подростковый возраст представляет собой сенситивный период для развития саморегуляции. В этот период активно формируются регуляция временной перспективы, самоконтроль, самоанализ и личная рефлексия. Согласно периодизации К.Н. Поливановой, в развитии саморегуляции выделяются стабильный и кризисный периоды. К концу кризисного периода происходят позитивные изменения: личность становится источником активности, возрастают регулирующие возможности, ответственность приобретает статус ведущей ценности.

У социально-дезадаптированных подростков саморегуляция сформирована на низком уровне (И.Н. Иванова, М.А. Козлова). Для них характерна ориентация на сиюминутную временную перспективу, выраженная импульсивность поведенческих реакций, а также несформированность прогностических функций планирования и регуляция деятельности, проявляется в неспособности к структурированию собственных действий и доведению начатого до логического завершения [20].

В качестве теоретической основы работы выбрана модель самоуправления Ю. Куля, включающая саморегуляцию, самоконтроль,

развитие воли, чувствительность к себе и готовность к конструктивному разрешению проблем. Дополнительным основанием выступает теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в которой внешняя мотивация представлена континуумом типов регуляции (от экстернального до интегративного), а амотивация характеризуется отсутствием смысла деятельности и ощущением беспомощности.

Вывод по Главе 1

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, адаптация и дезадаптация выступают фундаментальными понятиями, определяющими процесс взаимодействия личности с социальной средой. Адаптация трактуется как непрерывный процесс активного установления оптимальных взаимоотношений с социумом, тогда как дезадаптация понимается как нарушение структурно-функционального приспособления, выражающееся в неспособности подростка вырабатывать адекватные психологические механизмы совладания с изменяющимися условиями. Социальная дезадаптация выражается в оппозиционных формах поведения, когнитивных искажениях, а также в низкой школьной успеваемости

В зарубежной и отечественной науке сложились различные подходы к классификации дезадаптивных проявлений. Зарубежные исследователи (Т. Рагелиен, Р. Сингха) преимущественно выделяют отдельные виды дезадаптивного поведения – агрессивное, аддиктивное, делинквентное, школьную дезадаптацию, но не предлагают единых оснований для типологии. Отечественные авторы (Т.Д. Молодцова, А.А. Началджян) разработали более структурированные классификации, включающие уровни дезадаптации (от адаптированных до социально-дезаптированных), а также виды по степени распространенности, охвату личности, длительности и характеру возникновения. Ключевым отличием российских классификаций

является опора на нарушения взаимодействия человека с обществом, окружающей средой и самим собой.

Выявлены характерные особенности социальной дезадаптации: дисбаланс прав и обязанностей в микросоциальных группах; кардинальные изменения социального положения в процессе взросления при отстаивании требований со стороны взрослых; недостаточная сформированность защитных и компенсаторных механизмов; узкий круг социальных контактов и видов деятельности; зависимость от учебной успеваемости как основного критерия оценки развития подростка.

Анализ литературы показывает, что саморегуляция выступает внутренним механизмом, который обеспечивает успешность адаптации. Исследования Л.Г. Дикой, В.И. Моросановой, В.В. Николаевой демонстрируют, что хорошо развитая саморегуляция обеспечивает подросткам успешное освоение новых видов деятельности, накопление опыта социального поведения, умение ставить перспективные цели и контролировать собственные действия. Нарушения в развитии саморегуляции ведут к сложностям адаптации в социуме, повышенной тревожности, склонности к риску и проявлению девиантного поведения.

Ключевым фактором, обеспечивающим успешность адаптации, выступает саморегуляция, обеспечивающая координацию психических процессов и оптимизацию осуществления намерения и вытекающих из него конкретных целей. Подростковый возраст представляет собой сенситивный период для развития саморегуляции, в ходе которого активно формируются регуляция временной перспективы, самоконтроль, самоанализ и рефлексия. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации обладают специфическим личностным профилем: для них характерны агрессивность, эмоциональная неустойчивость, доминирование материальных и потребительских ценностей, чувство беспомощности, повышенная внушаемость и уязвимость к негативному асоциальному влиянию.

В качестве теоретической основы выбрана модель самоуправления Ю. Куля, включающая саморегуляцию, самоконтроль, развитие воли, чувствительность к себе и готовность к конструктивному разрешению проблем. Дополняет различные компоненты саморегуляции представления о разных видах регуляции на основе самодетерминации, предложенной Э. Десии Р. Райаном, в которой внешняя мотивация представлена континуумом типов регуляции (от экстернального до интегративного), а амотивация характеризуется отсутствием смысла деятельности и ощущением беспомощности.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ РИСКА СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация и методы исследования

Для оценки роли саморегуляции в снижении риска социальной дезадаптации было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 30 подростков 15–16 лет. Базой исследования стала одна из образовательных организаций города Красноярск.

Работа проводилась в несколько этапов:

1 этап (октябрь 2025 года – февраль 2026 года). Изучение теоретических обоснований взаимосвязи саморегуляции и риска социальной дезадаптации. Разработка содержания занятий на основе теоретических положений в соответствии с выявленными особенностями саморегуляции подростков.

2 этап (ноябрь 2025 года). Выявление группы подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Проведение сравнительного анализа уровня развития саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации и группой сравнения (подростки с низким риском социальной дезадаптации).

3 этап (апрель 2026 года). Проведение занятий, направленных на развитие компонентов саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации.

4 этап (май 2026 года). Оценка изменений уровня развития саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации после проведения занятий, а также выраженности риска социальной дезадаптации.

В исследовании приняли участие 30 подростков 15–16 лет. Подростки были разделены на две группы по 15 человек: подростки с высоким риском и низким риском социальной дезадаптации. Подростки с высоким риском

социальной дезадаптации определялись по результатам Единой методики социально-психологического тестирования (СПТ). Социально-психологическое тестирование определяет особенности личностного развития обучающихся и выявляет социально-психологические факторы риска, которые могут способствовать возникновению девиантного поведения, в том числе зависимости и аутоагрессии. Анализ результатов тестирования осуществляется на основе соотношения факторов риска и факторов защиты. В соответствии с полученными данными обучающиеся дифференцируются по четырем группам: с низкой, средней, высокой или высочайшей вероятностью проявления риска зависимого поведения. Нами были выбраны подростки с высоким риском.

После получения результатов СПТ была проведена дополнительно методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних тест-опросник «Склонности к девиантному поведению», разработанный Э.В. Леусом и А.Г. Соловьевым (Приложение Б). Данная методика используется для оценки выраженности дезадаптации у подростков, демонстрирующих различные формы девиантного поведения. В ходе диагностики определяются показатели по пяти шкалам: зависимое поведение (ЗП), самоповреждающее поведение (СП), агрессивное поведение (АП), делинквентное поведение (ДП) и социально обусловленное поведение (СОП). На основании суммарного балла по каждой шкале устанавливается степень выраженности соответствующего вида девиантного поведения: отсутствие признаков социальной дезадаптации, лёгкая степень либо высокая степень.

Также были проанализированы показатели академической успеваемости и посещаемости данной группы, состоят ли на внутришкольной учете и по каким причинам.

Было выявлено, что подростки, отнесенные к группе с высоким риском социальной дезадаптации, не состоят ни на каких видах учета, при этом средний балл по учебным предметам 3,2. Посещаемость уроков в данной

группе варьируется в диапазоне 60–70%, при этом во внеучебной деятельности школы подростки не задействованы.

Подростки, отнесенные к группе с низким риском социальной дезадаптации, не состоят ни на каких видах учета, средний балл академической успеваемости по группе составляет 4,3. Посещаемость уроков у данных подростков варьируется в диапазоне 80–94%, из них 5 подростков являются активистами совета школьников, один из которых президент школы.

Для изучения особенностей саморегуляции была выбрана «Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана» (VSI) в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой (Приложение А) [50]. В методике содержится 52 пункта, относящихся к 13 первичным шкалам, объединенным в 5 блоков.

Блок саморегуляции включает в себя шкалы: самоопределение, которое предполагает согласование поставленных целей с внутренними ценностями, желаниями и потребностями индивида, а также степень его приверженности этим целям, самомотивация характеризуется способностью сохранять позитивный настрой и стимулировать себя к действию даже в ситуациях недостаточной мотивации и саморелаксация заключается в умении регулировать свое эмоциональное состояние в соответствии с требованиями достижения значимых целей.

Блок самоконтроля включает в себя шкалы: когнитивный самоконтроль, который характеризуется способностью к стратегическому планированию, постановке последовательных целей, целенаправленному движению к ним и предвидению потенциальных препятствий, и аффективный самоконтроль определяется как способность сохранять фокус на цели в условиях стресса, преодолевая тревогу и демонстрируя готовность к действию без лишних размышлений о возможных негативных последствиях.

Блок «Развитие воли» включает в себя такие шкалы, как: инициативность (способность мобилизовать энергию и начать действия, направленные на достижение как собственных, так и внешне заданных целей), волевая активность (способность поддерживать необходимый уровень энергии для реализации задуманного, преодолевая пассивность и продолжая деятельность), способность к концентрации (проявляется в умении устранять отвлекающие факторы, противостоять внешним и внутренним раздражителям, мешающим достижению целей).

Блок «Чувствительность к себе» включает в себя шкалы: ориентация на действие после неудач, которая выражается в способности конструктивно воспринимать неудачу, сохранять нацеленность на дальнейшие действия и извлекать уроки из ошибок, конгруэнтность характеризуется умением отличать то, что действительно важно для человека, от внешних ожиданий и давления, а также постоянная проверка ожидания других людей собственным целям и готовность действовать в соответствии с собственными ценностями, интеграция противоречий – способность объединять в своем «Я» противоречивые мысли и ощущения, принимая разные аспекты опыта как часть единой реальности и соотнося их со своими ценностями и нормами.

Блок «Переживание общего жизненного стресса» включает в себя шкалы: преодоление неудач – стратегии, которые характеризуются ориентацией на достижение успеха в трудных ситуациях, требующих стойкости к давлению, ориентация на действие в ожидании успеха – готовность к конструктивному разрешению проблем в случае неудач.

Все пять блоков описывают модель самоуправления личности, включающую способность ставить и удерживать лично значимые цели, планировать их достижение и сохранять фокус в стрессовых условиях, инициировать и поддерживать активность, преодолевая пассивность и отвлечения, конструктивно воспринимать неудачи и следовать собственным ценностям вопреки внешнему давлению, а также стойко преодолевать жизненные трудности.

Для диагностики вида мотивационной регуляции был выбран опросник «Шкалы академической мотивации школьников», разработанные Т.О.Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним. Теоретической основой методики является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Приложение В).

Шкалы разделены на три категории: внутренняя мотивационная регуляция включает три шкалы (познавательная мотивация оценивает степень интереса к получению новых знаний, стремление к пониманию изучаемого материала и сопутствующие положительные эмоции, мотивация достижения измеряет тягу к решению сложных задач, желание прилагать интеллектуальные усилия и стремление к достижению наилучших результатов и шкала саморазвития определяет выраженность потребности в развитии собственных способностей в процессе обучения, стремление к достижению мастерства и компетентности). Внешняя мотивационная регуляция представлена четырьмя шкалами: мотивация самоуважения, оценивающая желание обучающегося учиться ради собственной значимости и повышения самооценки посредством учебных достижений; интроецированная мотивация измеряет побуждение к учебе, обусловленное чувством стыда, вины и долга перед собой и другими важными людьми; позитивные экстернальные мотивы оценивает стремление обучающегося добиться уважения и принятия со стороны родителей посредством старания и хорошей учебы и негативные экстернальные мотивы оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью следовать требованиям общества: обучающийся учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом его потребность в автономии максимально подавляется). Амотивация оценивается отдельной шкалой и измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Для сравнения двух групп был использован U-критерий Манна-Уитни, что позволило выявить статистически значимые различия показателей

компонентов самоуправления и мотивационной регуляции между группой подростков с высоким риском и низким риском социальной дезадаптации.

После проведения диагностики на основании результатов сравнительного анализа была разработана серия занятий, направленная на развитие тех компонентов, по которым были выявлены наиболее значимые различия. Данные занятия проводились с группой подростков с высоким риском социальной дезадаптации.

После проведения занятий была проведена повторная диагностика саморегуляции и мотивации подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Результаты до и после проведения занятий сравнивались с помощью Т-критерия Вилкоксона.

2.2. Особенности саморегуляции старших подростков с высоким риском социальной дезадаптации

Исходя из результатов Социально-психологического тестирования был выявлен профиль подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Данные подростки проявляют интерес к социально неодобряемым действиям, мнениям, есть вероятность проявления устойчивого стремления к повторяющемуся совершению асоциальных деяний, пониженной критичности к себе, своему поведению, нереализованные намерения вызывают эмоциональное напряжение (стресс) и отрицательные переживания, побуждение к созданию или поиску опасных ситуаций, низкий уровень контроля и управления своим поведением, возможно проявление аффективной агрессии, низкая самооценка, отсутствие упорства в достижении цели.

Для уточнения особенностей рисков социального поведения для группы подростков с высоким риском социальной адаптации была проведена дополнительная методика, направленная на выявление склонности к девиантному поведению (Таблица 1).

Средние значения подростков с высоким риском социальной дезадаптации по шкалам девиантного поведения по методике «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леус и А.Г. Соловьев

Шкалы	Среднегрупповые значения
Социально обусловленное поведение	10,7
Делинквентное поведение	15,6
Аддиктивное поведение	5,9
Агрессивное поведение	9,2
Суицидальное поведение	11,6

Исходя из результатов диагностики склонности к девиантному поведению, мы можем увидеть, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации имеют высокие показатели по шкале делинквентного поведения, мы можем утверждать, что данные подростки склонны к антисоциальным, противоречащим правовым нормам, угрожающим социальному порядку и благополучию окружающих людей действиям. По шкале агрессивного поведения не выявлено превышений, но данные показатели приближены к выраженным проявлениям физической и вербальной агрессии, что говорит нам о том, что данная группа подростков имеют предпосылки к враждебности, негативизму, дерзости и мстительности на окружающих людей. Также обнаружена ситуативная предрасположенность к аутоагрессивному поведению, возможно, суицидальные мысли или самоповреждения при столкновении со сложными ситуациями или сильным стрессом. Из результатов диагностики было выявлено отсутствие признаков зависимого поведения

Рассмотрим и сравним результаты диагностики саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации и подростков с низким риском социальной дезадаптации, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение среднегрупповых значений исследуемых групп подростков по шкалам самоуправления по методике VSI Ю. Куля и А. Фурмана (в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой)

Блоки	Шкалы	Подростки		U-критерий
		с высоким риском социальной дезадаптации	с низким риском социальной дезадаптации	
Саморегуляция	Самоопределение	2,8	3,1	72,0
	Самомотивация	2,8	3,3	58,0
	Саморелаксация	2,7	3,5	29,5**
Самоконтроль	Когнитивный самоконтроль	2,7	3,2	69,5
	Аффективный самоконтроль	2,7	3,4	43,0**
Развитие воли	Инициативность	2,7	3,4	47,5**
	Волевая активность	2,6	3,7	16,0***
	Способность к концентрации	2,6	3,1	48,5**
Чувствительность к себе	Ориентация на действие после неудач	2,7	3,7	20,0***
	Конгруэнтность собственным чувствам	2,6	3,3	33,0***
	Интеграция противоречий	2,6	3,5	23,0***
Переживание общего жизненного стресса	Преодоление неудач	2,7	3,7	22,0***
	Ориентация на действие в ожидании успеха	2,7	3,2	60,5

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Подростки с низким риском социальной дезадаптации демонстрируют более развитую саморегуляцию по всем шкалам. У них лучше выражены способности к саморегуляции, самоконтролю, волевому усилию, чувствительности к себе и конструктивному преодолению стресса.

Подростки с высоким риском социальной дезадаптации показывают более низкие показатели по всем шкалам. Это указывает на сложности в планировании, управлении эмоциями, проявлении инициативы и интеграции противоречивого опыта.

По шкале «Саморелаксация» мы видим значимые различия ($p < 0,01$), что указывает на то, что подростки с низким риском социальной дезадаптации имеют более развитую способность регулировать свою

активность, когда это нужно для достижения целей. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации имеют менее развитые показатели, что может говорить о трудностях или неумении поддерживать необходимый уровень энергии, для достижения значимых целей. В шкалах самоопределение и самомотивация различия есть, но они статистически не значимы. Это значит, что обе группы примерно одинаково считают, могут себя мотивировать. Однако у подростков с высоким риском социальной дезадаптации эти установки, вероятно, не подкреплены поведенческими навыками, умениями достигать цели.

Результаты по шкале аффективный самоконтроль статистически значимые различия ($p < 0,01$): подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что не способны концентрироваться на цели в стрессовых ситуациях, что может привести к прокрастинации и избеганию. В шкале когнитивный самоконтроль различия не значимы: обе группы подростков могут мысленно продумывать действия. Но у подростков с высоким риском социальной дезадаптации планирование, скорее всего, не переходит в действие из-за тревоги и недостатка волевых усилий.

Высокозначимые различия выявлены по шкале волевая активность ($p < 0,001$), подростки с низким риском социальной дезадаптации показывают почти максимальные значения (3,7 из 4), из этого мы можем сделать вывод, что они считают, что доводят дело до конца. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что бросают начатое. По шкалам инициативность и способность к концентрации выявлены значимые различия ($p < 0,01$). Подростки с высоким риском социальной дезадаптации, скорее всего, не берутся за дело сразу и постоянно отвлекаются на внешние раздражители, в отличие от сверстников с низким риском социальной дезадаптации.

Блок чувствительность к себе характеризуется способностью учиться на ошибках, отличать свои желания от чужих и принимать противоречия. По всем трем шкалам выявлены высокозначимые различия ($p < 0,001$). Возможно,

это ключевой блок для выявления причин риска социальной дезадаптации. Подростки с низким риском социальной дезадаптации анализируют неудачи и быстро возвращаются к делу. При этом подростки с высоким риском социальной дезадаптации, считают, что «застревают» в негативных переживаниях. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации отличаются от противоположной группы тем, что скорее плохо понимают, чего хотят сами, особенно под давлением. Они считают, что имеют противоречивый характер, не могут соединить разные аспекты себя и ситуации. Это ведет к внутреннему хаосу.

По шкале «Преодоление неудач» выделены высокосignификантные различия ($p < 0,001$). Подростки с низким риском социальной дезадаптации конструктивно решают проблемы. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации, считают, что трудности являются непреодолимым бременем. Отсутствие значимых различий по шкале ориентация на действие в ожидании успеха интересно. Обе группы примерно одинаково считают себя способными справиться со сложными ситуациями, связанными с преодолением сильного давления.

Подростки с низким риском социальной дезадаптации положительно оценивают свою способность к самоуправлению. Они считают, что умеют расслабляться и регулировать свое состояние, когда это необходимо для достижения цели. Считают свои цели лично значимыми и, что способны мотивировать себя, планировать свои действия и сохранять фокус на цели даже в стрессовых ситуациях. Считают, что берутся за дело сразу и доводят его до конца, способны концентрироваться, не отвлекаясь на внешние факторы, способны быстро возвращаться к делам после неприятных событий, отличают свои желания от чужих ожиданий, не ощущают свою личность противоречивой. Воспринимают трудности как решаемые задачи и готовы действовать в ситуации перемен.

Подростки с высоким риском социальной дезадаптации отрицательно или неуверенно оценивают свою способность к самоуправлению. Они

считают, что не умеют расслабляться в нужный момент. Хотя рассматривают свои цели личностными и верят в способность мотивировать себя, при этом установки не подкрепляются деятельностью. Способны планировать, но в стрессовых ситуациях тревога мешает действовать, что приводит к прокрастинации. Считают, что не могут сразу браться за дело и довести его до конца, постоянно отвлекаются, долго переживают неудачи и не могут вернуться к делам. Плохо понимают себя, не могут отличить собственные желания от чужих ожиданий, ощущают себя противоречивыми и хаотичными. Трудности воспринимают как что-то непреодолимое и в ситуации перемен считают, что не способны действовать.

Сравнение результатов диагностики саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации и подростков, не имеющих риска социальной дезадаптации, по блокам саморегуляции представлено на рис. 1.

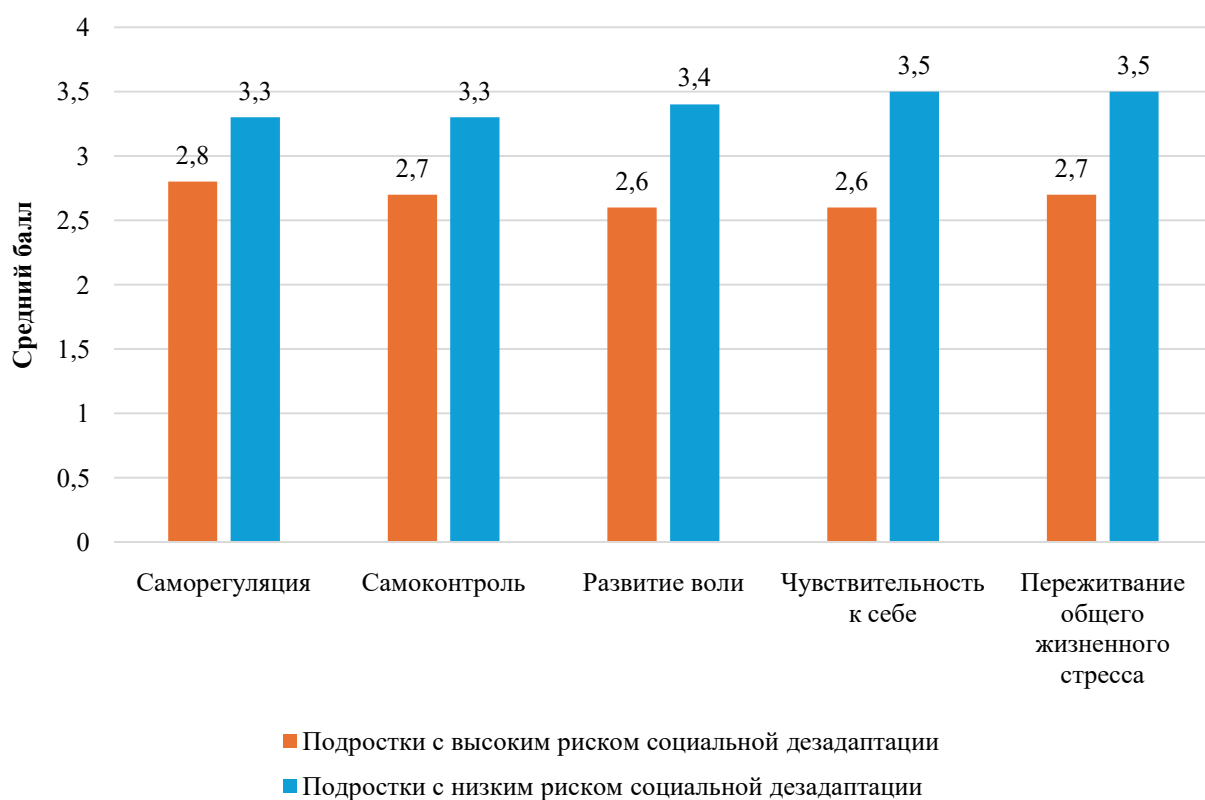


Рисунок 1. Среднегрупповые значения по блокам саморегуляции по методике VSI Ю. Куля и А. Фурмана (в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой) подростков с высоким и низким риском социальной дезадаптации

Рассматривая результаты подростков с высоким риском и с низким риском социальной дезадаптации по блокам самоуправления, мы можем увидеть, что по блоку «Саморегуляция» разрыв между группами наименее выражен относительно остальных шкал. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что не испытывают больших проблем с ощущением гармонии с собой и умеют мотивировать себя.

В блоке «Самоконтроль» разница между подростками с высоким и низким риском социальной дезадаптации возрастает, относительно блока саморегуляции. Подростки с низким риском социальной дезадаптации считают, что лучше контролируют свои действия особенно в эмоционально напряженных ситуациях. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации могут планировать, но из-за высокой тревоги не могут начать или продолжить деятельность. План есть, но действие сковано страхом.

По блоку «Развитие воли» мы наблюдаем более выраженные значения. Подростки с низким риском социальной дезадаптации превосходят подростков с высоким риском социальной дезадаптации в способности начинать, продолжать и не бросать начатое. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что не способны браться за дело сразу, бросают начатое и постоянно отвлекаются.

Блок чувствительность к себе имеет еще более выраженные различия. Подростки с низким риском социальной дезадаптации иначе относятся к себе – своим чувствам, неудачам и внутренним противоречиям. Это, возможно, самый значимый блок, определяющий причину возникновения риска социальной дезадаптации. Подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что долго не могут забыть неприятное, вернуться к делам. Не понимают, чего хотят сами, когда кто-то настаивает, не могут интегрировать разные стороны своего опыта.

Также более выраженные различия наблюдаются по блоку «Переживание общего жизненного стресса». Подростки с высоким риском

социальной дезадаптации считают, что не готовы действовать вопреки трудностям, что трудности являются непреодолимыми.

Исходя из результатов, представленных на рисунке 1, мы можем сделать вывод, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации убеждены в том, что способны в какой-то степени жить в гармонии с собой, управлять своим состоянием, но при этом в меньшей степени верят в то, что способны планировать деятельность и концентрироваться на цели в стрессовых ситуациях, а также начинать деятельность, поддерживать энергию необходимую для достижения цели и не отвлекаться. Данные подростки считают, что не способны учиться на собственных ошибках, отличать собственные желания от чужих ожиданий и принимать в себе противоречивые черты личности, а также не готовы действовать вопреки трудностям, при столкновении с переменами в жизни.

Диагностика мотивационной регуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации показала следующие результаты (таблица 3). В Приложении Г представлены результаты каждого респондента по шкалам в баллах.

Таблица 3

Сравнение среденегрупповых значения подростков с высоким и низким риском социальной дезадаптации по уровням мотивации по методике «Шкалы академической мотивации школьников» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина с применением U-критерия Мана-Уитни

Шкалы		Группы		U-критерий
		с высоким риском социальной дезадаптации	с низким риском социальной адаптации	
1		2	3	4
Автономная	Познавательная мотивация	2,7	3,8	19,0***
	Мотивация достижения	2,8	3,5	38,5**
	Мотивация саморазвития	2,6	3,7	28,5***
	Мотивация самоуважения	2,6	3,6	29,0***
Контррольная	Интроецированная мотивация	2,8	3,3	60,0
	Позитивные экстернальные мотивы	2,6	3,1	58,5

Продолжение Таблицы 3

1		2	3	4
	Негативные экстернальные мотивы	2,6	2,9	71,0
	Амотивация	2,7	2,7	111,5

Примечание: *** $p < 0,001$

Проведенный сравнительный анализ показал, что между группой подростков с высоким риском социальной дезадаптации и подростков с низким риском социальной дезадаптации существуют статистически значимые различия по показателям автономной регуляции, тогда как по шкалам контролируемой регуляции и амотивации значимых различий не выявлено.

Подростки с низким риском социальной дезадаптации демонстрируют высокозначимые различия по всем шкалам автономной мотивации. Познавательная мотивация ($p < 0,001$) отвечает за интерес к обучению, как к процессу получения новых знаний. Мотивация саморазвития ($p < 0,001$) характеризуется стремлением к личностному и интеллектуальному росту. Мотивация самоуважения ($p < 0,001$) отвечает за желание подтвердить собственную значимость через успехи в учебе. Мотивация достижения ($p < 0,01$) характеризуется ориентацией на решение трудных задач и достижение высоких результатов. Эти данные свидетельствуют о том, что подростки с низким риском социальной дезадаптации в большей степени ощущают свою автономность, авторство в учебной деятельности, воспринимают обучение как личностно значимую, интересную, способствующую самореализации.

По шкалам интроецированной мотивации, позитивных и негативных экстернальных мотивов, а также по амотивации статистически значимых различий между группами не обнаружено. Внешнее регулирование учебной деятельности выражено у подростков двух групп примерно в равной степени. Это означает, что подростки двух групп в равной степени считают, что учебная деятельность выполняется не под давлением или из-за чувства долга и

обязанности перед собой и другими значимыми людьми. При этом подростки двух групп, считают, что осознают смыслы обучения.

Полученные данные хорошо согласуются с результатами диагностики самоуправления по методике Ю. Куля и А. Фурмана. Ранее было установлено, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации имеют низкие показатели развития воли, самоконтроля, чувствительности к себе и способности к преодолению неудач. Сочетание показателей по двум методикам дает основание утверждать, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации не чувствуют себя субъектами деятельности, считают, что не способны влиять на то, что реализуют, и переживают низкую автономию. Мы выявили, что подростки данной группы не имеют внутренней включенности в учебную деятельность, не воспринимают ее как способ самореализации, что не дает начать деятельность, удержать внимание, справиться с неудачей и довести начатое до конца.

Сравнение результатов диагностики регуляции подростков с высоким и низким риском социальной дезадаптации представлено на рисунке 2.



Рисунок 2. Среднегрупповые значения регуляции по методике «Шкалы академической мотивации школьников» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина подростков с высоким и низким риском социальной дезадаптации

Наиболее выраженные различия зафиксированы в автономной регуляции. Подростки с низким риском социальной дезадаптации имеют результаты значимо выше, чем подростки с высоким риском. Это означает, что подростки с низким риском социальной дезадаптации более самодетерминированы, являются субъектами своей деятельности, они чувствуют возможность оказывать на нее влияние, быть источником активности, тогда как у группы с высоким риском социальной дезадаптации эти внутренние побуждения выражены слабо. Низкая автономная регуляция у подростков с высоким риском социальной дезадаптации сочетается с низкой чувствительностью к себе. Это указывает на то, что дефицит внутренних мотивов связан с нарушением базовых механизмов самоотношения и регуляции состояния.

Разрыв по контролируемой регуляции меньше, чем по автономной, но все же заметен. Более низкая контролируемая регуляция у подростков с высоким риском социальной дезадаптации может отражать не столько отсутствие внешнего давления, сколько восприятие этого давления подростками данной группы, возможно это декларируемая попытка показать, что они не зависят от внешних факторов.

По шкале амотивации разница отсутствует. Обе группы в равной степени демонстрируют умеренный уровень амотивации – ощущения, что обучение бессмысленно. Амотивация не является причиной появления риска социальной дезадаптации. Однако в группе подростков с высоким риском социальной дезадаптации она накладывается на низкую способность к преодолению неудач, что делает состояние бессмысленности более разрушительным, потому что у них нет ресурса, чтобы выбраться из него.

Исходя из данных показателей, мы можем утверждать, что снижение автономной регуляции у подростков с высоким риском социальной дезадаптации сочетается с дефицитом волевых и регуляторных способностей.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить статистически значимые различия в компонентах самоуправления и

мотивационной регуляции между подростками с высоким и низким риском социальной дезадаптации.

Результаты диагностики по методике самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана показывают, что подростки с низким риском социальной дезадаптации имеют более высокие показатели, чем сверстники с высоким риском социальной дезадаптации.

Подростки с низким риском социальной дезадаптации полагают, что умеют расслабляться и управлять своим состоянием для достижения лично значимых целей, способны к самоконтролю, планированию и сохранению внимания в стрессовых условиях. Согласно их ответам, они быстро включаются в деятельность, доводят начатое до конца, устойчивы к отвлекающим факторам, быстро восстанавливаются после неудач, чётко дифференцируют собственные желания и внешние ожидания, принимают все противоречивые стороны своей личности. Трудности оцениваются как задачи, требующие решения, а изменения ситуации – как условия, в которых они готовы действовать.

В группе подростков с высоким риском социальной дезадаптации при оценке своих регуляторных сообщают о неумении расслабляться в нужный момент. Признавая за собой способность к целеполаганию и самоконтролю, они не подкрепляют эти представления реальными действиями: в стрессовых ситуациях тревога блокирует активность, что приводит к откладыванию дел. Отмечаются трудности с инициацией и завершением деятельности, подверженность отвлечениям, длительное переживание неудач, нарушение идентификации собственных желаний, ощущение противоречивости и хаотичности собственного «Я». Трудности воспринимаются как непреодолимые, а перемены – как обстоятельства, в которых они не способны действовать.

Результаты диагностики по методике «Шкалы академической мотивации школьников» подтверждают и дополняют эту картину. Наиболее выраженные различия выявлены в автономной регуляции. У подростков с

низким риском дезадаптации она значительно выше, что говорит о преобладании внутренней мотивации (интерес, саморазвитие, достижения, самоуважение). Низкая автономная регуляция здесь сочетается со сниженной чувствительностью к себе, что указывает на нарушение базовых механизмов самоотношения и саморегуляции.

Различия по контролируемой регуляции менее масштабны. По отдельным шкалам (интроецированная, экстернальная) значимых различий не выявлено. Более низкий уровень контролируемой регуляции в группе подростков с высоким риском социальной дезадаптации отражает не отсутствие внешнего давления, а его восприятие.

По амотивации различий нет. Она может быть показателем отношения к деятельности: апатия, отсутствие смысла этой деятельности. Сама по себе она не вызывает дезадаптацию, но в группе риска накладывается на низкую способность преодолевать неудачи, делая состояние бессмысленности разрушительным из-за отсутствия ресурса выхода из него.

Результаты диагностики склонности к девиантному поведению показали, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации характеризуются зависимостью от референтной группы и слиянием с окружением, склонностью к антисоциальным, противоправным действиям, враждебности, негативизму, дерзости и мстительности, возможными суицидальными мыслями или самоповреждениями в стрессовых ситуациях.

Таким образом, развитие саморегуляции выступает необходимым условием снижения риска социальной дезадаптации у подростков. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки и внедрения психолого-педагогических занятий, направленных на тренировку волевого усилия, развитие навыков саморелаксации, развитие конгруэнтности и обучение конструктивным стратегиям совладания с неудачей.

2.3. Содержание занятий, направленных на развитие саморегуляции старших подростков с высоким риском социальной дезадаптации

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных и противоречивых этапов онтогенеза, характеризующимся интенсивными изменениями в физиологической, эмоциональной и социальной сферах. Именно в этот период происходит становление самосознания, формируется способность к целеполаганию и рефлексии. Как показывают современные исследования, данный возраст сопряжён с повышенным риском возникновения девиантного поведения и социальной дезадаптации.

Анализ теоретических источников и результаты проведённого эмпирического исследования позволяют утверждать, что одним из важных механизмов, обеспечивающим успешную адаптацию подростка, выступает саморегуляция. У значительной части подростков с высоким риском социальной дезадаптации выявлен дефицит некоторых компонентов саморегуляции.

Исходя из результатов, полученных диагностикой саморегуляции и мотивации, мы разработали серию занятий, направленных на повышение наиболее низких показателей саморегуляции группы подростков с высоким риском социальной дезадаптации.

Занятия строились на основе модели саморегуляции Ю. Куля, наиболее значимые различия были выявлены в компонентах волевая активность; ориентация на действие после неудач; конгруэнтность собственным чувствам; интеграция противоречий; преодоление неудач. Данные компоненты входят в 4 блока самоуправления, которые стали основой для разработки занятий. Каждому блоку было уделено 4 занятия, в которых подростки осваивали техники и способы развития данных компонентов.

Целью занятий является развитие тех компонентов саморегуляции у подростков с высоким риском социальной дезадаптации, в которых были выявлены значимые различия с группой сравнения.

Для достижения данной цели необходима реализация следующих **задач**:

1. Сформировать навыки регуляции своего эмоционального состояния.
2. Развить готовность конструктивно относиться к собственным ошибкам.
3. Сформировать навыки отличия собственных желаний от чужих ожиданий.
4. Развить стремление к целостности собственного «Я», объединяя все аспекты личности.

Серия занятий строится на следующих принципах:

- Принцип субъектности – участник действует самостоятельно, совершает выбор и рефлексировывает собственное поведение. Он выступает не объектом воздействия, а является активным автором своей деятельности.

- Принцип добровольного участия в групповой работе. Решение поставленных задач становится возможным только при наличии личной заинтересованности подростков в собственных изменениях и при осознанном решении включиться в работу по программе.

- Принцип активности – предполагает активную позицию участников, их включенность и погружение в выполнении упражнений и практических заданий на занятиях, что необходимо для развития требуемых навыков.

В модели саморегуляции Ю. Куля выделено 5 блоков самоуправления, согласно этому разделению, была разработана серия занятий, включающая в себя 5 блоков, в которые входят компоненты, нуждающиеся в развитии:

- 1) Блок саморегуляции, в котором уделяется внимание формированию навыков регуляции своего эмоционального состояния.
- 2) Блок самоконтроля, включающий в себя способность к планированию и концентрацию на цели в стрессовых ситуациях.
- 3) Блок развития воли, включающий в себя способы достижения цели в течение длительного времени, несмотря на отвлекающие факторы.

4) Блок чувствительность к себе, в котором уделяется внимание объединению и осмыслению эмоциональных впечатлений, как позитивных, так и негативных, а также противоречивых сторон личности.

5) Блок переживание общего жизненного стресса, включающий в себя развитие навыков преодоления неудач и принятия жизненного опыта.

Продолжительность реализации занятий

Общая длительность: 1 месяц.

Периодичность: 5 раз в неделю, 1 академический час (45 минут).

Этапы проведения занятий:

Этап 1. Данный этап предполагает актуализировать понимание феномена саморегуляции и важность развития её компонентов. В рамках данного этапа подростки знакомятся с феноменом «саморегуляция», а также узнают базовые способы поддержания психоэмоционального состояния, а именно: юмор, мысленное обращение к приятным воспоминаниям, полезная физическая активность, а также дыхательные практики и снижение мышечного тонуса.

Этап 2. Данный этап направлен на обучение способам планирования и техникам концентрации в стрессовых условиях. Используя техники «Одно дело», принцип «пяти минут», планирование «от начала к концу», развить способность планирования ближайших задач, а также возможность концентрироваться на одной цели, не смотря на отвлекающие внешние факторы.

Этап 3. Данный этап направлен на развитие способов удержания цели и внимания в течение длительного времени. Развитие умения ставить долгосрочные цели, а также разбивать их на краткосрочные, сосредотачиваться на выполнении задач, приходить к завершению своих целей.

Этап 4. Данный этап направлен на развитие умения принимать в себе противоречивые стороны, видеть в ошибках не только боль, но и ресурс, извлекать пользу из любого опыта и видеть целостную картину, замечать свои

чувства и мысли в моменте. Через ведение дневника эмоций на протяжении всего цикла мероприятий, ситуационных задач, с противоречивыми выборами «ДА-НО», анализ плюсов и минусов каждой волнующей ситуации с задачей найти баланс.

Этап 5. Данный этап предполагает возможность взглянуть по-новому на саму природу неудачи, осознание плюсов из каждого негативного опыта, уменьшение страха перед следующими неудачами. Закрепление данных навыков через проживание неудачи экологичным способом, развитие новых тактик при неудаче, а также ведение дневника «мои ошибки – мои уроки» на протяжении всего цикла мероприятий.

В приложении Н представлен план каждого занятий.

Структура занятий:

1. Ритуал приветствия. Обсуждение состояния, обмен новостями, настройка на работу
2. Разминка. Короткое упражнение на концентрацию внимания или снятие напряжения.
3. Теоретический блок. Введение новой темы или техники.
4. Практическая часть. Отработка навыков.
5. Рефлексия. Что получилось? Что вызвало трудности? Как это применять в жизни?

Формы занятий

Групповые занятия – основной формат работы.

Индивидуальное консультирование: по запросу подростка, для проработки личных трудностей.

Микрогруппы: для выполнения совместных заданий.

Методы, используемые при реализации серии занятий:

Занятия с элементами тренинга, практические упражнения, решение проблемных ситуаций, мини-лекции, ролевые игры.

Занятия с элементами тренинга необходимы для решения специфических задач, является ключевым инструментом, направленным на

развитие «гибких навыков», таких как: конструктивное отношение к собственным ошибкам, отличия собственных желаний от чужого давления и т.д.

Практические упражнения, направленные на обучение техникам релаксации и регуляции своего эмоционального состояния.

Решение проблемных ситуаций представляют собой когнитивную задачу, возникающую из-за несогласования между имеющимися у обучающегося знаниями и конкретной ситуацией. Такая ситуация провоцирует появление вопросов типа «почему это не работает?», «почему так происходит?». Данный метод обучения ставит перед обучающимися задачи, требующие активного поиска решений и проведения критического анализа. Применение проблемных ситуаций в образовательном процессе способствует развитию навыков принятия взвешенных решений. Обучающиеся, сталкиваясь с необходимостью найти решение, которое имеет для них личностный смысл, испытывают более сильную мотивацию к обучению и саморазвитию. Выполнение задач, вызывающих любопытство или представляющих собой определенный вызов, стимулирует внутреннюю мотивацию обучающихся.

Использование интерактивных мини-лекций стимулирует у обучающихся активного включения в процесс обучения.

Проигрывание определенных ситуаций через ролевую игру помогает погрузиться в сценарий и прожить её, при этом безопасно определять стратегию поведения, анализировать ситуацию.

Требования к материально-технической оснащённости для реализации программы мероприятий (помещение, оборудование): Помещение для занятий соответствует требованиям СанПиН, достаточно освещенное, просторное, проветриваемое.

Необходимое оборудование: столы, стулья, листы ватмана, листы бумаги формата А4, стикеры, маркеры, тетради, ручки по количеству участников.

Ожидаемые результаты

1. В сфере саморегуляции:
 - Повышение способности к концентрации внимания и волевому усилию.
 - Снижение импульсивности и эмоциональной активности.
 - Развитие навыка конструктивного анализа ошибок.
 - Умение различать свои желания и социальные ожидания.
2. Повышение общей адаптивности и стрессоустойчивости.
3. Снижение риска социальной дезадаптации.

2.4. Оценка изменений саморегуляции и риска социальной дезадаптации

После реализации серии занятий, направленных на повышение саморегуляции, нами была проведена вторичная диагностика саморегуляции с помощью «Методика исследования самоуправления» Ю. Куля и А. Фурмана (VSI) в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой.

Для проверки статистической гипотезы о наличии достоверных сдвигов в показателях саморегуляции после реализации серии развивающих занятий был использован Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий применяется для сравнения двух связанных выборок и позволяет оценить значимость однонаправленных изменений. Данные статистического анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнение среднегрупповых значений группы подростков с высоким риском социальной дезадаптации по шкалам самоуправления по методике VSI Ю. Куля и А. Фурмана (в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой) до и после проведения занятий по Т-критерию Вилкоксона

Шкала	Средний балл		Т-критерий
	до	после	
Самоопределение	2,8	3	10,0
Самомотивация	2,8	3,2	8,0*
Саморелаксация	2,7	3,2	4,5**
Когнитивный самоконтроль	2,7	3,1	9,0*
Аффективный самоконтроль	2,7	3,3	3,0**
Инициативность	2,7	3,1	8,5*
Волевая активность	2,6	3,2	2,5**
Способность к концентрации	2,6	3,2	5,0**
Ориентация на действие после неудач	2,7	3,2	4,0
Конгруэнтность собственным чувствам	2,6	3,2	3,5
Интеграция противоречий	2,6	3,1	3,0
Преодоление неудач	2,7	3,4	1,0
Ориентация на действие в ожидании успеха	2,7	3,3	6,0

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике по определенным шкалам блокам самоуправления. После проведенных занятий подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что стали лучше мотивировать себя на выполнение учебных и иных задач (самомотивация, $p < 0,05$) и что научились более эффективно расслабляться, регулировать своё функциональное состояние (саморелаксация). Это может свидетельствовать о снижении хронического напряжения, которое было характерно для данной группы ранее. Формирование ощущения, что цели являются действительно «своими», требует более длительной работы.

Наиболее значимые изменения в блоке самоконтроль произошли по шкале аффективного самоконтроля ($p < 0,01$). Это означает, что подростки после проведения занятий убеждены, что стали меньше тревожиться за неприятные последствия и легче браться за дела, даже если они вызывают страх или дискомфорт. Данное изменение является ключевым для преодоления прокрастинации и избегающего поведения. Когнитивный самоконтроль также улучшился ($p < 0,05$), занятия структурировали процесс планирования.

По блоку «Развитие воли» выражена положительная динамика ($p < 0,01$). Подростки считают, что начали доводить начатое до конца, реже бросать дела незавершенными. По шкале способность к концентрации также улучшились результаты ($p < 0,01$), участники занятий утверждают, что научились удерживать внимание на текущей задаче и меньше отвлекаться на внешние и внутренние раздражители. Значимые различия выявлены по шкале инициативность ($p < 0,05$), подростки считают, что стали реже откладывать начинание определенных задач.

После развивающих занятий произошли значимые положительные изменения ($p < 0,01$) по всем трем шкалам блока «Чувствительность к себе». Подростки считают, что стали лучше справляться с последствиями неудач, быстрее возвращаться к делам после неприятных событий, меньше времени тратят на негативные переживания. Участники уверены, что стали лучше понимать свои истинные желания и потребности, особенно в ситуации внешнего давления, и действовать в соответствии с ними. Снизилось ощущение внутренней хаотичности и противоречивости, подростки научились принимать разные стороны своего опыта.

В блоке «Переживание общего жизненного стресса» высокозначимые различия зафиксированы по шкале преодоление неудач ($p < 0,01$). Это означает, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что стали воспринимать трудности не как непреодолимое бремя, а как задачу, с которой можно справиться. Они начали конструктивно решать проблемы.

Также данные подростки стали более готовы к действиям в ситуации перемен и неопределенности (ориентация на действие в ожидании успеха).

Представим полученные результаты в сравнении с результатами до проведения занятий (Рисунок 3).

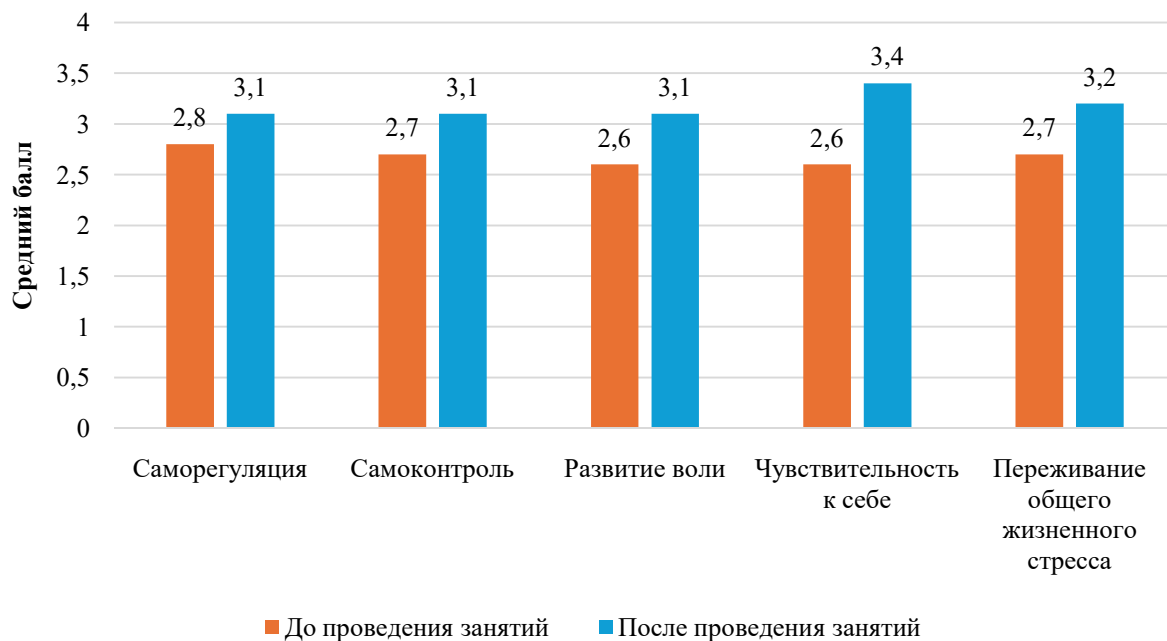


Рисунок 3. Среднегрупповые значения блоков саморегуляции по методике исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (VSI) в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой до и после проведения занятий в группе подростков с высоким риском социальной дезадаптации

На рисунке 3 представлено сравнение среднегрупповых показателей самоуправления у подростков с высоким риском социальной дезадаптации до и после проведения развивающих занятий по пяти блокам методики самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (VSI). После реализации серии занятий по всем пяти блокам зафиксирован прирост в среднегрупповых значениях. Наиболее выраженные изменения произошли в блоках, которые на констатирующем этапе были менее выраженными.

В блоке саморегуляции, который включает способность жить в гармонии с собой, поддерживать позитивный настрой и управлять своим состоянием, зафиксировано небольшое развитие. Это указывает на то, что

после занятий подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что ощущают согласованность своих целей с внутренними желаниями и потребностями, а также способны мотивировать себя и расслабляться. Наименьшая динамика среди всех блоков может объясняться тем, что формирование глубинного чувства автономии и самопринятия требует более длительного времени.

В блоке самоконтроля, отражающем способность к планированию и концентрации на цели в стрессовых ситуациях, результаты стали выше, что может говорить нам о том, что участники занятий считают, что лучше справляются с тревогой перед выполнением сложных задач и более эффективно выстраивают последовательность действий.

В блоке «Развитие воли», который отвечает за способность начинать, поддерживать усилие и не отвлекаться, зафиксирована положительная динамика. Это один из значимых приростов, учитывая, что исходные показатели по этому блоку были низкими, достигнутый результат свидетельствует о том, что подростки уверены, что берутся за дело, не откладывая его, реже бросают начатое и лучше удерживают внимание на текущей задаче.

Наиболее выраженная положительная динамика зафиксирована в блоке чувствительность к себе. Исходя из этих данных, мы можем сделать вывод о том, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации считают, что способны учиться на ошибках, отличать собственные желания от чужих и принимать в себе противоречивые стороны личности.

В блоке, характеризующем готовность личности действовать вопреки трудностям, также зафиксирована положительная динамика. Подростки считают, что жизненные трудности являются задачами, с которыми необходимо справиться.

Для оценки изменений мотивационной регуляции был проведен сравнительный анализ показателей академической мотивации подростков с высоким риском социальной дезадаптации до и после проведения занятий,

для этого был использован Т-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Сравнение среднегрупповых значений подростков с высоким риском социальной дезадаптации после реализации занятий по уровням регуляции по методике «Шкалы академической мотивации школьников» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина с применением Т-критерия Вилкоксона

Шкалы		Среднегрупповые значения		Т-критерий
		до проведения занятий	после проведения занятий	
Автономная регуляция	Познавательная мотивация	2,7	3,5	21,0**
	Мотивация достижения	2,8	3,4	30,0*
	Мотивация саморазвития	2,6	3,5	20,0**
	Мотивация самоуважения	2,6	3,6	20,0**
Контролируемая мотивация	Интроецированная мотивация	2,8	3,3	30,0
	Позитивные экстернальные мотивы	2,6	2,7	25,0
	Негативные экстернальные мотивы	2,6	2,4	25,0
	Амотивация	2,7	2,8	17

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

По всем шкалам автономной регуляции зафиксирована статистически значимая положительная динамика. Наиболее выраженные изменения произошли по шкалам «Мотивация самоуважения» и «Мотивация саморазвития» ($p < 0,01$). Это означает, что после занятий подростки с высоким риском социальной дезадаптации стали чувствовать себя более независимыми и способными контролировать свои решения и поведение. Они считают себя источником активности, инициаторами действий, которые могут управлять деятельностью.

По шкалам контролируемой мотивации статистически значимых изменений не выявлено. Это ожидаемый результат, так как серия занятий

была направлена в первую очередь на формирование внутренних регуляторов поведения, а не на усиление внешнего контроля.

Показатель амотивации не изменился. Это может свидетельствовать о том, что формирование ощущения осмысленности учебной деятельности требует более длительного времени или дополнительных методов работы.

Исходя из результатов диагностики по двум методикам, мы видим, что регуляция подростков с высоким риском социальной дезадаптации стала выше. У данной группы подростков стала более развита способность контролировать собственные состояния и ресурсы для достижения целей.

Для оценки изменений риска социальной адаптации в результате изменений саморегуляционных процессов была проведена методика «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леуса и А.Г. Соловьева. Результаты представлены в таблице 6. Результаты каждого респондента до и после реализации занятий представлены в Приложении Л и Приложении М.

Таблица 6

Сравнение среднегрупповых значений подростков с высоким риском социальной дезадаптации до и после реализации занятий по методике «Склонность к девиантному поведению» Э.В. Леус и А.Г. Соловьев

Шкала	Среднегрупповые значения		Т-критерий
	до проведения занятий	после проведения занятий	
Социально одобряемое поведение	10,7	8,7	34,5*
Делинквентное поведение	15,6	8,8	126**
Аддиктивное поведение	5,9	5,9	0
Агрессивное поведение	9,2	7,5	10,5*
Суицидальное поведение	11,6	10,5	10,5*

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,05$

Произошло значимое снижение показателей по шкале социально одобряемого поведения ($p < 0,05$). Полученные показатели находятся в пределах возрастной нормы для подростков, у которых общение выступает ведущим видом деятельности, определяющим психическое и личностное

развитие. Для данной возрастной группы характерны потребность в принадлежности к референтной группе и ориентация на её ценности и идеалы, а также стремление быть замеченными, принятыми и понятыми окружающими.

Высокозначимое снижение показателей выявлено по шкале делинквентного поведения ($p < 0,01$). Это свидетельствует об уменьшении склонности к противоправным действиям, нарушению правил, прогулам, мелкому хулиганству после проведенных занятий.

По шкале аддиктивного поведения статистически значимых различий не выявлено. Показатели аддиктивного поведения остались без изменений, но при первичной диагностике данные показатели указывали на отсутствие признаков зависимого поведения. Данный результат ожидаем, так как разработанные занятия, были направлены на развитие саморегуляции, волевых качеств, совладающего поведения, а не на специфическую коррекцию зависимого поведения.

Произошло значимое снижение показателей агрессивного поведения. Подростки стали реже проявлять вербальную и физическую агрессию, снизилась враждебность и мстительность. Также произошло значимое снижение показателей суицидального поведения. Уменьшилась склонность к самоповреждающим действиям и суицидальным мыслям.

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования: развитие саморегуляции действительно способствует снижению риска социальной дезадаптации у подростков. Наиболее значимым доказательством этого является высокозначимое снижение делинквентного поведения – наиболее тяжелой формы девиаций, связанной с противоправными действиями.

Развитые в ходе занятий навыки волевого контроля, эмоциональной регуляции, способности к преодолению неудач и чувствительности к себе позволили подросткам более конструктивно реагировать на трудные ситуации, снизить импульсивность и агрессивные реакции, а также уменьшить зависимость от асоциального окружения.

Также у подростков с высоким риском социальной дезадаптации улучшилась академическая успеваемость, средний балл по группе после проведения занятий составляет 3,6 балла, также увеличился процент посещаемости учебных занятий, который на конец учебного года составлял 70–75%. 5 из 15 подростков принимали участие в подготовке концерта последнего звонка, что говорит о вовлеченности во внеучебную деятельность.

Выводы по Главе 2

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на изучение роли саморегуляции в снижении риска социальной дезадаптации подростков, включало несколько последовательных этапов: первичную диагностику, развивающие занятия и повторную диагностику. В исследовании приняли участие 30 подростков 15–16 лет, разделенных на основании социально-психологического тестирования одинаковые по количеству участников равные группы: с высоким и низким риском социальной дезадаптации.

Сравнительный анализ саморегуляции подростков с высоким и низким риском социальной дезадаптации на основании методики исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (VSI) в адаптации О.В. Митиной, Е.И. Рассказовой показал, что подростки с низким риском социальной дезадаптации лучше умеют расслабляться и управлять своим состоянием для достижения лично значимых целей, способны к самоконтролю, планированию и сохранению внимания в стрессовых ситуациях. Согласно их ответам, они быстро включаются в деятельность, доводят начатое до конца, устойчивы к отвлекающим факторам, легко проживают неудачи, четко дифференцируют собственные желания и внешние ожидания, принимают в себе противоречивые стороны личности. Трудности воспринимаются ими как разрешимые задачи, а изменения ситуации – как условия, в которых они готовы действовать. При этом у подростков с высоким риском социальной дезадаптации выявлено неумение расслабляться в нужный момент. Хотя

способность к целеполаганию и самоконтролю развита достаточно, они не подкрепляют эти представления реальными действиями: в стрессовых ситуациях тревога блокирует активность, что приводит к откладыванию дел. Отмечаются трудности с инициацией и завершением деятельности, подверженность отвлечениям, длительное переживание неудач, нарушение идентификации собственных желаний, ощущение противоречивости собственной личности. Трудности они считают непреодолимыми.

При диагностике регуляции по методике «Шкалы академической мотивации школьников» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина было выявлено, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации не чувствуют себя субъектами деятельности, считают, что не способны влиять на то, что реализуют, имеют трудности в автономной регуляции учебной деятельности. Мы выявили, что подростки данной группы не включены в учебную деятельность, не воспринимают ее как способ самореализации, что не дает начать деятельность, удержать внимание, справиться с неудачей и довести начатое до конца. Низкая автономная регуляция у них сочетается со сниженной чувствительностью к себе, что указывает на нарушение базовых механизмов самоотношения и саморегуляции. При этом подростки с низким риском социальной дезадаптации в большей степени ощущают свою автономность, авторство в учебной деятельности, воспринимают обучение как личностно значимую, интересную, способствующую самореализации.

Различия по контролируемой регуляции незначительны. По отдельным шкалам значимых расхождений нет, но совокупный показатель имеет тенденцию к различиям. Более низкий уровень контролируемой регуляции в группе риска отражает не отсутствие внешнего давления, а возможную попытку показать, что они не зависимы от него.

Таким образом, было выявлено, что группа подростков с высоким риском социальной дезадаптации имеет менее развитые способности к регуляции своего поведения и мобилизации своих ресурсов при столкновении с трудностями, менее выражены ощущения удовлетворенности

жизнью и переживание положительных эмоций. В то же время данные подростки способны строить план по достижению целей, но не чувствуют, что могут контролировать деятельность, направленную на достижение цели.

Для повышения компонентов регуляции была разработана серия из 20 занятий (1 месяц, 5 раз в неделю), направленная на развитие компонентов саморегуляции, в которых были выявлены значимые различия по сравнению с группой подростков с низким риском социальной дезадаптации. Занятия были разделены на 5 блоков, в соответствии с моделью саморегуляции, которая была взята за основу работы.

Повторная диагностика после проведения занятий саморегуляции подростков с высоким риском социальной дезадаптации показала, что произошли значимые различия по шкалам саморелаксации, аффективного самоконтроля, волевой активности, способности к концентрации, ориентация на действие после неудач, конгруэнтности собственным чувствам, интеграции противоречий и преодоление неудач. Тем самым, занятия способствовали развитию навыков волевого контроля и эмоциональной регуляции, способности к преодолению неудач и чувствительности к себе, что позволило подросткам конструктивнее реагировать на трудные ситуации и воспринимать их как задачи, которые необходимо решить. Повысилась автономная регуляция, это означает, что подростки стали переживать большую субъектность в учебной деятельности и способность контролировать ее.

Для оценки изменений рисков социальной дезадаптации был проведен сравнительный анализ склонности к девиантному поведению, которая показала статистически значимое снижение по показателям социально одобряемого поведения, делинквентного поведения, агрессивного и суицидального поведения. Это говорит о росте самостоятельности: подростки меньше зависят от группы и окружающих. Снизились нарушения дисциплины и агрессия (как вербальная, так и физическая), а также

враждебность и мстительность, уменьшились суицидальные риски и самоповреждающее поведение.

Таким образом, повышение саморегуляции и автономной регуляции приводит к снижению склонности к девиантному поведению, что влечет за собой снижение рисков социальной дезадаптации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено проблеме снижения риска социальной дезадаптации подростков 15–16 лет посредством развития саморегуляции. Актуальность темы обусловлена ростом числа подростков с девиантным, аддиктивным и делинквентным поведением, а также признанием саморегуляции ключевым механизмом, обеспечивающим успешную адаптацию личности к изменяющимся условиям социальной среды.

Теоретический анализ показывает, что адаптация и дезадаптация являются базовыми понятиями, описывающими взаимодействие личности с социальной средой. Дезадаптация определяется как нарушение способности вырабатывать адекватные механизмы совладания с изменениями среды, проявляющееся в оппозиционном поведении, когнитивных искажениях и низкой успеваемости. В отличие от зарубежных подходов российские классификации более структурированы и ориентированы на нарушение взаимодействия с обществом, средой и собой. Зарубежные исследователи (Т. Рагелиен, Р. Сингха) преимущественно выделяют отдельные виды дезадаптивного поведения – агрессивное, аддиктивное, делинквентное, школьную дезадаптацию, но не предлагают единых оснований для типологии. Отечественные авторы (Т.Д. Молодцова, А.А. Началджян) разработали более структурированные классификации, включающие уровни дезадаптации (от адаптированных до социально-дезаптированных), а также виды по степени распространенности, охвату личности, длительности и характеру возникновения.

Саморегуляция – координация психических процессов, при которой оптимизируется осуществление некоторого намерения и вытекающих из него конкретных целей. Подростковый возраст сенситивен для ее развития, происходит формирование самоконтроля, рефлексии, временной перспективы. Для подростков с высоким риском социальной дезадаптации

характерны агрессивность, эмоциональная нестабильность, внушаемость, чувство беспомощности. Характерные черты дезадаптации у подростков: дисбаланс прав и обязанностей, резкие изменения статуса, неразвитость защитных механизмов, ограниченность контактов, зависимость от школьных оценок.

Теоретической основой работы выступила модель самоуправления Ю. Куля, включающая саморегуляцию, самоконтроль, развитие воли, чувствительность к себе и готовность к конструктивному решению проблем. Дополняет ее теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, где внешняя мотивация представлена континуумом типов регуляции, а амотивация характеризуется отсутствием смысла и ощущением беспомощности.

На основании результатов социально-психологического тестирования была выделена группа подростков с высоким риском социальной дезадаптации. Анализ их саморегуляции показал, что подростки с высоким риском социальной дезадаптации имеют трудности с инициацией и завершением дел, часто отвлекаются от значимых целей, длительное время проживают неудачи, не способны отличить собственные желания от чужих ожиданий, а также принять в себе противоречивые черты личности. Они не чувствуют себя субъектами деятельности и не видят автономии, учеба не воспринимается как путь самореализации, не способны расслабляться и восстанавливаться. При этом, умение ставить цели и контролировать себя у них сформировано достаточно хорошо, однако, эти навыки остаются на уровне представлений и не переходят в реальные действия. В стрессовых ситуациях тревога парализует их активность, что ведёт к постоянному откладыванию дел на потом. Им трудно как начать дело, так и довести его до конца; они легко отвлекаются, долго переживают из-за неудач, плохо понимают, чего на самом деле хотят, и ощущают себя внутренне противоречивыми. Любые трудности кажутся им непреодолимыми.

Для повышения саморегуляции была разработана и реализована серия из 16 занятий, направленных на развитие эмоциональной регуляции

(саморелаксация), волевых качеств (инициативность, волевая активность, концентрация), чувствительности к себе (ориентация на действие после неудач, конгруэнтность, интеграция противоречий) и навыков преодоления неудач.

Результаты повторной диагностики подростков с высоким риском социальной дезадаптации показали, что подростки стали конструктивно решать проблемы, воспринимая трудности как решаемые задачи. Также выросло ощущение собственной значимости и контроля учебной деятельности. Снизились риски социальной дезадаптации, подростки стали меньше зависеть от сверстников и окружающих людей, реже проявлять агрессию, враждебность и мстительность, снизились риски суицидальных мыслей и самоповреждающего поведения. Также повысился уровень посещаемости учебных занятий и средний балл по академической успеваемости, подростки стали более вовлечены во внеучебную деятельность.

Таким образом, исследование эмпирически обосновывает необходимость и эффективность целенаправленного формирования саморегуляции как одного из ключевых условий профилактики и коррекции социальной дезадаптации в подростковом возрасте.

Гипотеза нашла свое подтверждение, поставленные задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях». URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/2021-04/>
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 2016. 299 с.
3. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов. М.: 2018. 118 с.
4. Арсеньев А.С. Подросток глазами философа: философский очерк // Развитие личности. 2013. № 2. С. 110–184.
5. Асмолов А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Карабанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе. Национальный психологический журнал. № 1(5). 2011. С. 104–110.
6. Белобрыкина О.А. Многообразие рисков и факторов их возникновения в обществе постмодерна: теоретический обзор проблемы // Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / Под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. С. 14–30.
7. Белобрыкина О.А., Горбачева Я.Е. Особенности представлений о «хорошей жизни» у подростков группы риска девиантного поведения // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3. С. 149–159.
8. Белехов Ю.Н., Давиденко Н.В. Психолого-педагогическая программа развития компонентов саморегуляции у дошкольников и младших школьников // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2009. № 4. С. 94–110.
9. Бондарева Е.В., Стеценко Н.В. Метод корреляционных плеяд в практике педагогических исследований // Математическая физика и компьютерное моделирование. 2018. Т. 21. № 2. С. 52–58.

10. Бортникова, Л.Г. Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте. В: Психология в России и за рубежом: Материалы I Международной научной конференции. СПб: Реноме. 2011. С. 25–29.

11. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 1999. 518 с.

12. Вишняков А.И. Психологические особенности отношения подростков к родителям и формы их социальной направленности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 665.

13. Волков Б.С. Психология подростка М: Пед. о-во России, 2001. 156 с.

14. Воробьев С.М., Гапонова С.А., Девятьярова И.Н. Особенности компетенции саморегуляции подростков – мальчиков и девочек с нормативным и девиантным поведением // Человек: преступление и наказание. 2022. № 3. С. 1–4.

15. Герасименко Ю.А. Актуальные вопросы коррекционно-развивающей работы с обучающимися с дезадаптивным поведением // Актуальные проблемы психологии личности: Сборник научных трудов. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2023. С. 68–72.

16. Гишинский Я.И. Современные проблемы с отклоняющимся поведением: Тезисы науч. конференции «За здоровый образ жизни (борьба с социальными болезнями)». М: ИСИ, 1987. 59 с.

17. Еникеев М.И. Юридическая психология. М.: НОРМА, 2009. 512 с.

18. Зиневич О.В. Значение разработки понятия «рефлексия» для исследования самосознания личности // Психологическая служба в высшей школе. Новосибирск, НГУ, 1981. С. 11–20.

19. Зубова, Л.В. О проблеме психологии асоциальной личности в современном Российском обществе с позиции интегративного // Вестник Оренбургского Государственного Университета. 2013. №2 (151). С. 96–100.

20. Иванов Д.В. Саморегуляция как механизм противодействия вовлечению подростка в употребление психоактивных веществ // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Севастополь: Институт природно-технических систем, 2022. С. 390–393.

21. Иванова И.М., Козлова М.А. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением // Тюменский медицинский журнал. 2010. № 1. С. 23–24.

22. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

23. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности / Под ред. Б.Ф. Ломова, К.А. Абульхановой. М.: Наука, 1989. С. 158–172.

24. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Развиваем мышление с нейропсихологом. Комплект материалов для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис. 2020. 72 с.

25. Курдюкова С.В., Сунцова А.В. Формируем самоконтроль с нейропсихологом. Комплект материалов для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис. 2022. 80 с.

26. Манова-Томова В.С. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. М.: София, 1980. 190 с.

27. Маширина Л.А. Жить в мире и согласии с собой и другими. М.:Линка-Пресс,2012. 133с.

28. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. СПб.: Речь, 2005. 44с.

29. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 2011. 152 с.

30. Молодцова Т.Д. Основные типы и виды подростковой дезадаптации // Концепт. 2013. № 5. С. 1–7.

31. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Т. 14. №1. 2010. С. 36–45.
32. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: ИП РАН, 2007.
33. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.: Нестор-История, 2017. 380 с.
34. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. С. 5. URL: <https://www.academia.edu/114239472/> (дата обращения 19.03.2026).
35. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 215 с.
36. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия). Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988. 237 с.
37. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. 124 с.
38. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
39. Петрова Д.Б. Роль рефлексии в саморегуляции произвольной активности подростков с трудностями общения со сверстниками: автореф. дис. ... кан. псих. наук. Белгород, Белгородский государственный национально исследовательский ун-т. Белгород, 2012. 23 с.
40. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 372 с.
41. Плахотникова И.В. Особенности развития личностной саморегуляции в подростковом возрасте. // Конференциум АСОУ: Сборник

научных трудов и материалов научно-практических конференций. М: Академия социального управления, 2015. С. 2139–2144.

42. Сапега Д.В., Богданович Н.В. Особенности самоорганизации подростков, склонных к девиантному поведению // Психология и право. 2023. Т. 13. № 1. С. 135–151.

43. Соколовская И.Э., Кутянова И.П. Ценностные ориентации как фактор неадаптивного поведения наркозависимых // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Т. 18. № 2. С. 49–59.

44. Тааль М.А. О связях социальной дезадаптации и психических нарушений у подростков: дис. ...канд. мед. наук. Тарту, 1978. 143 с.

45. Утина Л.А. Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ // Молодой ученый. 2020. № 33 (323). С. 80–81.

46. Эжелова-Багалея Е.М. Нарушенные нормы поведения у детей и подростков и их профилактика // Профилактика психоневрологических расстройств у школьников и учащихся подростков. М.: Российская академия медицинских наук, 1980. С. 73–75.

47. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 2001. 560 с.

48. Яссман Л.В. Психология отклоняющегося поведения (юридическая психология). Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2002. 176 с.

49. Baumann N., Kuhl J. How to resist temptation: the effects of external control versus autonomy support on self-regulatory dynamics // Journal of Personality. 2005. Vol. 73. No. 2. P. 443–470.

50. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185.

51. Kuhl J. Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90) // Volition and personality: Action versus state

orientation / Eds. J. Kuhl, J. Beckmann. Göttingen, Germany: Hogrefe, 1994. P. 47–59.

52. Kuhl J., Kazen M., Koole S.L. Putting self-regulation theory into practice: a user's manual // *Applied Psychology: An International Review*. 2006. Vol. 55(3). P. 408–418.

53. Kuhl J., Koole S.L. Workings of the will: A functional approach // *Handbook of experimental existential psychology* / Eds. J. Greenberg, S.L. Koole, T. Pyszczynski. N.Y.: Guilford Press, 2004. P. 411–430.

54. Kuhl J., Fuhrman A. Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory // *Motivation and self-regulation across the life span* / Eds. J. Heckhausen, C. Dweck. NY, US: Cambridge University Press, 1998. P. 15–49.

55. Lanfredi M. et al. Maladaptive behaviours in adolescence and their associations with personality traits, emotion dysregulation and other clinical features in a sample of Italian students: a cross-sectional study // *Borderline personality disorder and Emotion Dysregulation*. 2021. Vol. 8(4). DOI:10.1186/s40479-021-00154-w

56. Molero Jurado M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7(1480)doi: 10.3389/fpsyg.2016.01480.

57. Ragelienė T. Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review // *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2016. Vol. 25(2). P. 97–105.

58. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57 P. 749–761.

59. Quirin M., Kuhl J. Positive affect, self-access, and health: research based on PSI theory // *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*. 2008. Vol. 16. No. 3. P. 139–142.

60. Singha R., Bhattacharjee A. A Search of Different Maladjusted Behaviours of Adolescents Inside and Outside of Classroom and The Causal Factors That Are Responsible for Their Behaviours // International Journal of Research in Social Sciences. 2016. Vol. 6(9). P. 435–444.