

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	7
1.1. Феномен «прокрастинации» в психологии	7
1.2. Понятие «саморегуляции» в психологической литературе	19
1.3. Взаимосвязь прокрастинации и саморегуляции в старшем подростковом возрасте	32
Выводы по главе 1	41
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	46
2.1. Организация и методы исследования	46
2.2. Анализ результатов исследования взаимосвязи уровня саморегуляции и показателей прокрастинации старшеклассников	54
2.3. Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня прокрастинации и повышению саморегуляции старшеклассников.....	74
Выводы по главе 2	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	98
ПРИЛОЖЕНИЯ	105

ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС СОО), главная цель современной школы состоит не только в передаче обучающимся предметных знаний, но и в развитии универсальных учебных действий, метапредметных компетенций и личностных результатов. Особое значение среди этих целей занимает формирование навыков самоорганизации, саморегуляции и самостоятельного проектирования собственной образовательной и жизненной траектории [1]. Успешное решение старшеклассниками задач профессионального и личностного самоопределения в значительной мере определяется уровнем зрелости их регуляторной сферы.

Однако на практике образовательный процесс сталкивается с феноменом, который напрямую противоречит этим задачам – прокрастинацией. Под прокрастинацией понимается добровольное и иррациональное откладывание намеченных действий несмотря на осознание негативных последствий (К. Лэй, П. Стил). Проведенный теоретический анализ показывает, что данное явление особенно ярко проявляется в ранней юности (старший школьный возраст), когда возрастает число самостоятельных задач, усиливается ответственность, а также появляется необходимость подготовки к итоговой аттестации (ЕГЭ) и профессиональному выбору. В этот период прокрастинация приводит не только к снижению академической успеваемости, но и к эмоциональному неблагополучию, тревожности, хроническому стрессу и формированию дезадаптивных поведенческих паттернов, что существенно затрудняет процесс становления субъектности и личностной зрелости.

Феномен прокрастинации был рассмотрен рядом отечественных и зарубежных авторов: А. Эллисом, У.Дж. Кнаусом, В.С. Ковылиным, Дж. Феррари, К. Лэй, Н. Милграмом, П. Рингенбахом, П. Стилом, Я.И. Варваричевой и другими. Исследования этих авторов указывают на связь

прокрастинации с тревожностью, низкой самооценкой, перфекционизмом и недостатком мотивации. Однако, как убедительно показывают современные работы (Дж. Феррари, Н.А. Рудновой, П. Стила, Т.Н. Кочетковой) глубинной психологической причиной хронического откладывания дел выступает не просто недостаток мотивации, а системный дефицит саморегуляции.

Феномен саморегуляции детально изучен в трудах В.И. Моросановой, К.А. Абульхановой, Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна, О.А. Конопкина, П.К. Анохина, С.Л. Рубинштейна, а также зарубежных ученых А. Бандуры, Б. Циммермана, Р. Баумейстера, Р. Райана, Э. Деси. Согласно теории осознанной саморегуляции (В.И. Моросанова, О.А. Конопкин), именно способность человека к планированию, моделированию условий, программированию действий, оценке результатов и коррекции поведения на основе личностных критериев является ключевым механизмом, противостоящим прокрастинации.

Таким образом, проблема исследования состоит в наличии следующего противоречия. С одной стороны, старший школьный возраст представляет собой сенситивный период для формирования осознанной саморегуляции, уровень которой играет решающую роль в успешном профессиональном и личностном самоопределении, а также в достижении высоких академических результатов. С другой стороны, именно в этом возрастном периоде особенно распространена прокрастинация, которая выступает как яркое проявление нарушения регуляторных процессов. Несмотря на многочисленные теоретические указания на связь между этими феноменами, остается открытым вопрос о том, существует ли связь между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью проведения эмпирического анализа взаимосвязи саморегуляции и прокрастинации именно на выборке обучающихся старших классов. Результаты работы позволят не только расширить научные представления о взаимосвязи этих психологических феноменов, но и подобрать научно

обоснованные психолого-педагогические рекомендации для профилактики и коррекции прокрастинации в условиях подготовки к итоговой аттестации и профессиональному самоопределению.

Цель исследования: выявить взаимосвязь уровня саморегуляции и показателей прокрастинации обучающихся старших классов.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть феномен прокрастинации в психологии.
2. Рассмотреть понятие «саморегуляции» в психологической литературе.
3. Сделать теоретический анализ взаимосвязи прокрастинации и саморегуляции в старшем школьном возрасте.
4. Эмпирически выявить взаимосвязь саморегуляции и прокрастинации обучающихся старших классов.
5. Подобрать психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня прокрастинации и развитию саморегуляции обучающихся старших классов.

Объект исследования: саморегуляция.

Предмет исследования: взаимосвязь саморегуляции и прокрастинации обучающихся старших классов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует статистически значимая корреляционная взаимосвязь между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации обучающихся старших классов.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические: тестирование.
3. Методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Методики исследования:

– «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» (В.И. Моросанова);

– «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (Л. Соломона и Е. Ротблум).

Исследование проводилось на базе МАОУ СШ № XX г. Красноярск.

В исследовании приняли участие 41 обучающийся в возрасте 17-18 лет.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и расширении научных представлений о взаимосвязи саморегуляции и прокрастинации у обучающихся старших классов. Полученные результаты позволяют углубить понимание психологических механизмов, лежащих в основе прокрастинирующего поведения в старшем школьном возрасте. Материалы исследования могут быть использованы в дальнейших научных разработках по проблеме саморегуляции и прокрастинации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволят подобрать психолого-педагогические рекомендации, направленные на снижение уровня прокрастинации и развитие навыков саморегуляции у обучающихся старших классов. Подобранные рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс, а также использованы при проведении профилактической и коррекционной работы с обучающимися.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из 70 источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

1.1. Феномен «прокрастинации» в психологии

Для современного человека стало обыденностью сталкиваться с таким многоаспектным феноменом, как прокрастинация, которая крепко укоренилась во всех сферах человеческой деятельности. Она вызывает затруднения в получении материально-духовной удовлетворенности жизнью, что приводит к ощущению утраты бесценного времени и перспектив, а также вызывают фрустрирующие состояния.

Термин «прокрастинация» происходит от латинского *procrastination*, что означает «откладывание, отсрочивание, затягивание»: *pro* (лат.) – «вперед, для, за, вместо» + *crastinus* (лат.) - «завтрашний» [51].

В русском языке рассматриваемое понятие представляет собой неологизм. В отечественной научной литературе отсутствует устоявшийся русскоязычный термин для его обозначения, в связи с чем в различных источниках его нередко заменяют близкими по смыслу словами, такими как «откладывание», «отсрочка», «затягивание», «промедление», или используют выражение «синдром Скарлетт».

Впервые в современной истории термин был упомянут в 1548 году в книге Э. Холла «Не откладывая больше в долгий ящик, он собрал сюда всадников VIII века». После чего слово внесли в Оксфордский словарь [6].

В научный дискурс термин «прокрастинация» был введен П. Рингенбахом в 1977 году в книге «Прокрастинация в жизни человека». Но на самом деле книга П. Рингербаха не была написана и опубликована. Распространение понятия пошло из докторской диссертации М. Айткен, в которой она упомянула его после переписки с П. Рингербахом. [51].

Следом прокрастинацию стали изучать А. Эллис и У.Дж. Кнаус. Они в том же году написали свою книгу «Преодоление прокрастинации», при этом

ссылаясь на не вышедшую в свет книгу П. Рингербаха. Но тем не менее, авторы в своей работе попытались обосновать откуда берется прокрастинация (связали с эмоциональными проблемами в следствии иррационального мышления), описали области жизни людей, в которых они часто могут поддаться соблазну прокрастинировать, а также дали рекомендации о том, как справиться с данной проблемой [56].

Следующим психологом, занявшимся изучением прокрастинации, стал Н. Милграм, который изложил свои идеи в работе «Прокрастинация – болезнь современности». В 1992 году ему удалось провести исторический анализ этого явления и представить его в своем исследовании.

Ученые В. МакКуин, Дж. Джонсон, Дж. Феррари в своей книге «Прокрастинация и избегание выполнения задач» разделяют мнение Н. Милграм относительно влияния прокрастинации на современное общество. Авторы исследования придерживаются мнения, что прокрастинация как явление сопровождала человечество на протяжении всей его истории, однако ее устойчивая негативная оценка сформировалась лишь с началом промышленной революции (с 1750 года). До этого времени отношение к прокрастинации варьировалось в зависимости от культурных и социальных контекстов. В одних обществах она могла рассматриваться как недостаток, в других – как нейтральное явление, а в некоторых случаях даже наделялась положительным смыслом, символизируя осознанную неторопливость и взвешенный подход к принятию решений [20].

Феномен прокрастинации был рассмотрен разными учеными, которые дали свою трактовку понятию. Но тем не менее до сих пор в научной литературе отсутствует единое понимание понятия.

Термин прокрастинация в психологическом контексте описывает тенденцию людей к периодическому промедлению, уклонению от выполнения задач и переносу дел на потом [67].

Канадский психолог П. Стил трактует прокрастинацию как «добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на

ожидаемые негативные последствия из-за задержки» [57]. Специалисты в области психологии зачастую интерпретируют прокрастинацию как «негативную отсрочку», которая препятствует продуктивности. П. Стил акцентирует внимание на том, что индивиды могут откладывать как начало выполнения задания, так и его окончание, при этом понимая, что такое поведение не приведет ни к материальным, ни к эмоциональным преимуществам.

Психолог К. Лэй, который придерживается того же мнения заявляет, что «прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности» [55].

В «Словаре психологических терминов» авторов Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко термин «прокрастинатор» используется для обозначения индивида, который демонстрирует привычку затягивать выполнение обязанностей и задач, включая наиважнейшие и наиболее актуальные события, а также откладывать решение проблем. В.С. Ковылин трактует данное явление, называемое «прокрастинацией», как «тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается» [55].

Следовательно, можно утверждать, что ключевыми характеристиками прокрастинации являются нелогичность выбора действий и осознание их отрицательных последствий.

Прокрастинация проявляется в отсутствии эффективности и целей в выполнении повседневных заданий, а также в непрерывном откладывании действительно значимых и полезных дел. Следует заметить, что такая ситуация может не представлять собой серьезную угрозу, поскольку абсолютно каждый нуждается в перерывах. Кратковременные паузы для восстановления сил и смена деятельности способны заметно повысить общую работоспособность. Однако среди признаков прокрастинации можно выделить

и негативные итоги, такие как несоблюдение сроков, провалы в осуществлении задуманного, низкая удовлетворенность своей профессией и возникновение личных и психологических трудностей, обусловленных вышеописанным поведением.

Для более глубокого понимания феномена прокрастинации важно исследовать причины, из-за которых человек начинает откладывать дела на потом. Так как среди специалистов, занимающихся этой темой, отсутствует единое мнение, мы рассмотрим различные теоретические подходы к причинам прокрастинации.

Одним из таких подходов является психодинамический подход, согласно которому прокрастинация связана с детскими травмами и проблемными отношениями с родителями [57]. Человек, попадая в ситуации, напоминающие о детстве, возвращается к нерешенным проблемам и заново переживает забытые негативные эмоции, что мешает справляться с текущими задачами. Корни прокрастинации в бессознательном: когда Эго воспринимает задание как угрозу, активируется защитный механизм избегания. Подавленные конфликты и фрустрации, а также болезненные слова взрослых негативно влияют на самооценку и могут привести к росту неуверенности в себе. «Условная» любовь родителей, требующих послушания, подавляет спонтанность и формирует потребность подстраиваться. В результате человек растет неуверенным в своих желаниях и опасается критики со стороны других. Когда ему нужно принять собственное решение, он часто испытывает тревожность, стыд, страх, вину. Пытаясь избежать этих дискомфортных эмоций, он склонен откладывать выполнение задач на потом.

Ученый А. Макинтайр считал, что неправильное воспитание может привести к прокрастинации у детей. Чрезмерная снисходительность ведет к тревожной, незрелой личности, а авторитарный подход – к упрямому, раздражительному ребенку, сопротивляющемуся контролю. А.М. Узденов и Ф.О. Семенов отмечают, что важную роль играет то, как ребенок воспринимает вмешательство авторитарных родителей [52]. И принятие, и отвержение

вмешательств родителей способствуют прокрастинации: в первом случае подавляется внутренняя мотивация, во втором – формируется скрытое сопротивление [52].

Согласно поведенческому подходу прокрастинация рассматривается как закрепленная стратегия поведения. Если откладывание ранее приводило к успешному результату, оно закрепляется: человек привыкает работать в условиях дедлайна, снижая мотивацию начинать заранее. Сторонник поведенческого подхода Дж. Эйнсли трактует прокрастинацию как «базовый импульс человека» к немедленным удовольствиям [34]. Человеческая натура склоняется к поверхностным удовольствиям и быстрым результатам, вместо того чтобы уделять приоритетное внимание долгосрочной перспективе и устойчивому развитию. Поэтому возникает желание заниматься только теми делами, которые и приносят удовольствие.

С точки зрения когнитивной теории, прокрастинации способствуют три аспекта: недостаток уверенности в себе, проблемы с принятием решений и иррациональные убеждения. Согласно Дж. Бурку и Л. Юэн, низкая самооценка – основная причина: откладывая задачу, человек откладывает и оценку результата, заранее считая его низким [8; 16]. И. Дженис и Л. Манн в теории конфликта рассматривают промедление как непродуктивный способ справиться с трудностями в условиях противоречий [8]. А. Эллис и У.Дж. Кнаус связывают прокрастинацию с иррациональными убеждениями: из-за завышенных целей неудача неизбежна, и человек откладывает дело, чтобы оправдать плохой результат нехваткой времени или ленью, используя промедление как защитный механизм [8].

Гуманистическая психология также видит в прокрастинации защитный механизм, но уже препятствующий развитию личности из-за страха ответственности и свободы. А. Маслоу объясняет этот феномен «комплексом Ионы» – боязнью полностью использовать свои способности [8].

В 2007 году П. Стил предложил «Теорию временной мотивации», интегрирующую разные подходы. Согласно этой модели, прокрастинация

зависит от уверенности в успехе, значимости задачи, ожидаемого вознаграждения, сроков и способности справляться с задержками. Люди откладывают дела, если польза кажется незначительной. Главным фактором прокрастинации П. Стил считает не лень и не перфекционизм, а чрезмерную импульсивность [56]. Чем выше ожидаемый результат и строже срок, тем ниже вероятность откладывания.

Помимо обширных теоретических моделей, посвященных исследованию прокрастинации, существует ряд отдельных теорий, которые стремятся объяснить причины и природу этого явления. Давайте рассмотрим некоторые из них:

1. Согласно нейробиологической теории К. Бэйли, откладывание дел – это противостояние между лимбической системой (инстинкты, эмоции) и префронтальной корой (логика, планирование) [54]. Когда лимбическая система берет верх, мозг предпочитает приятные занятия, что ведет к прокрастинации.

2. Прокрастинация как способ справиться с тревогой. Часто причиной прокрастинации служит внутреннее беспокойство, вызванное различными факторами. Например, страхом перед будущим, перфекционизмом (в том числе удовлетворение от завершения задач в последний момент) или страхом выделиться. Дж. Бурка и Л. Юэн выделяют также страх успеха, неудачи, потери контроля и изоляции [54].

3. Теория «непокорности» утверждает, что человеку естественно противостоять предписанным ему ролям и обязанностям. В результате, вместо того чтобы уделять время действительно значимым задачам, он может проявлять свою независимость от общественных ожиданий и самостоятельно принимать решения.

4. По теории лениности понятия «прокрастинация» и «лень» рассматриваются как взаимозаменяемые. Человек откладывает выполнение задач на более поздний срок из-за своей лени, которая может проявляться по разным причинам: психофизиологическим (слабая нервная система,

инертность психических процессов), волевым (неустойчивость воли, низкая саморегуляция) и мотивационным (ослабленная мотивация, стремление избегать неудач).

Однако в научном дискурсе их различают. Е.Л. Михайлова выделяет три аспекта лени: мотивационный (дефицит желания), поведенческий (игнорирование задач) и эмоциональный (равнодушие) [47]. С.Т. Посохова добавляет отсутствие стремления к успеху и безразличие [57]. Главное отличие прокрастинатора от ленивца – эмоциональное состояние: прокрастинатор не равнодушен, он заботится о результате и стремится к достижениям.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что основное различие между «прокрастинацией» и «ленью» заключается в самочувствии и восприятии отложенных дел.

5. Субъективный подход. В этой ситуации «прокрастинация» и «целеустремленность» рассматриваются как противоположные явления, представляющие собой два полюса в спектре выбора стратегий жизненного пути и формирования индивидуальности. Прокрастинатор, осознавая важность своих целей для общества, оказывается не способным найти адекватные методы и средства для их достижения, что связано с недостаточным развитием его регулятивных возможностей. Это проявляется в отсутствии способности эффективно управлять ситуацией в целом [13].

Таким образом, теоретическое исследование феномена прокрастинации дало возможность охарактеризовать его как сложное явление, развивающееся в процессе онтогенеза под воздействием событий, происходящих в детстве и формирующих установки.

Исследуя и обобщая как отечественные, так и зарубежные работы по теме прокрастинации, можно выделить три ключевых компонента данного явления: поведенческий; когнитивный и эмоциональный [19].

Аспект прокрастинации, связанный с поведением, рассматривается как следствие обучения, в процессе которого у человека формируется привычка избегать определенных заданий. Человек привыкает избегать сложные или

неинтересные задания, выбирая более приятные и быстрые занятия, что позволяет избежать стресса и ответственности.

Когнитивный компонент прокрастинации связан с нарушениями в мышлении и восприятии. В частности, с трудностями в оценке временных рамок.

Научные исследования подтверждают, что прокрастинация тесно связана с эмоциональными аспектами, включающими страх перед неудачами и высокую степень тревожности, а также склонность к импульсивным решениям [19].

Прокрастинаторы часто придерживаются перфекционистских убеждений, указывающих на иррациональные страхи успеха и неудачи. Они испытывают эмоциональную перегрузку, низкую самооценку, застенчивость и высокую самокритичность, приписывая достижения внешним обстоятельствам. С другой стороны, импульсивные прокрастинаторы не способны откладывать удовлетворение потребностей, испытывают трудности с самоконтролем, противостоят авторитарному общению и имеют проблемы с мотивацией.

Поведенческие модели людей, склонных к прокрастинации, в контексте их эмоционального состояния не являются взаимоисключающими. У разных индивидов одновременно могут проявляться признаки как одной, так и другой модели.

Описание компонентов прокрастинации несомненно расширило понимание данного феномена. Следующим шагом в исследовании этого феномена стало создание первой системы классификации прокрастинации в 1993 году Н. Милграмом совместно с Дж. Батори и Д. Моурером. В своей работе они выделили пять ключевых направлений:

– бытовая прокрастинация (характеризуется откладыванием повседневных задач, таких как уборка, покупка продуктов и другие рутинные дела);

– прокрастинация в принятии решений (характеризуется откладыванием даже мелких, но необходимых решений);

– невротическая прокрастинация (характеризуется откладыванием важных жизненных решений, таких как выбор карьеры или создание семьи);

– компульсивная прокрастинация (включает в себя бытовую, поведенческую и прокрастинацию в принятии решений, проявляющуюся одновременно у одного человека);

– академическая прокрастинация (характеризуется откладыванием выполнения учебных заданий и подготовки к экзаменам и зачетам).

Позже Н. Милграмм и Р. Тенне объединили пять видов прокрастинации в две категории: 1) прокрастинация при выполнении заданий; 2) прокрастинация при принятии решений [55].

В то же время, отечественный психолог В.С. Ковылин предложил иную точку зрения, следуя подходу Е.П. Ильина, рассматривающего прокрастинацию как реакцию на эмоциональные переживания, связанные с предстоящими или необходимыми задачами. В зависимости от природы этих эмоций, В.С. Ковылин выделяет два типа прокрастинации:

– «расслабленную» (связана с погружением человека в более приятные занятия и развлекательные мероприятия);

– «напряженную» (связана с общей усталостью, потерей ощущения времени, неудовлетворенностью своими успехами, а также с неопределенными жизненными целями, неуверенностью в себе и колебаниями в принятии решений) [57].

Согласно Я.И. Варваричевой, научные исследования должны сосредоточиться на классификации прокрастинации, обусловленной стремлением избежать неприятных задач, которую она называет «пассивным типом». В отличие от него, «активный тип» прокрастинации характеризуется желанием получить острые ощущения в условиях нехватки времени. Активные прокрастинаторы склонны создавать напряжение, откладывая выполнение задач до последнего момента, что придает их действиям

определенную остроту, особенно когда сроки выполнения работы стремительно приближаются.

В такие моменты у людей происходит мобилизация ресурсов, полное сосредоточение и активизация всех ментальных процессов. Интересно отметить, что у людей, которые откладывают дела но в то же время действуют активно, можно обнаружить черты, схожие с теми, кто не поддается прокрастинации. Эти характеристики включают более разумное и целенаправленное распоряжение временем, высокую степень уверенности в своих силах и низкий уровень склонности к негативным переживаниям. Более того, исследователь Я.И. Варваричева выделяет отдельную группу людей, для которых отсрочка выполнения задач является способом достижения максимальной концентрации и сосредоточенности, особенно в ситуациях острой нехватки времени [56].

Тем не менее, П. Стил указывает на нецелесообразность разделения прокрастинации на «активную» и «пассивную», подчеркивая сомнительность различий между этими категориями. Он предлагает рассматривать прокрастинацию как «единый конструкт иррационального откладывания» [55].

Согласно данной теории, прокрастинаторы склонны заниматься только теми видами деятельности, которые, по их мнению, принесут наибольшую пользу, игнорируя задачи, которые выглядят менее значительными или имеют низкую ожидаемость вознаграждения. П. Стил также утверждает, что влияние лени или перфекционизма на поведение прокрастинаторов является заблуждением. Он считает, что основными причинами откладывания служат чрезмерная импульсивность и отсутствие давления со стороны сроков [55]. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что чем больше ожидания и результаты от какого-либо дела, тем меньше проявляется желание к его откладыванию. В то же время задачи, выполнение которых можно отложить и которые кажутся менее важными, зачастую откладываются на более поздний срок. Согласно утверждениям П. Стила, эффективность работы достигает

высокого уровня, когда у прокрастинатора имеются значительные амбиции и искренний интерес, особенно если времени на выполнение задач почти не остается. В таких условиях задачи, которые кажутся ему несущественными, часто заменяются более приятными и кажущимися полезными действиями. Таким образом, прокрастинаторы сосредотачиваются на сегодняшних удовольствиях, пренебрегая возможностями для достижения важных результатов в будущем.

Психологи М.Б. Колесниченко и О.Ю. Паршакова провели проверку типологии прокрастинаторов, опираясь на их продуктивность и осознание негативных последствий своих действий. В результате была разработана следующая классификация:

– абсолютный не прокрастинатор (строго соблюдает установленные сроки выполнения задач, эффективно выполняя необходимые действия и принимая решения);

– продуктивный прокрастинатор (сохраняет высокий уровень продуктивности, умеет отложить выполнение задач или принятие решений на короткий срок, минимизируя негативные последствия);

– непродуктивный прокрастинатор (проявляет низкую продуктивность, не соблюдает сроки, что приводит к негативным последствиям, предпочитая заниматься несущественными и несрочными делами) [10].

Ученый Дж. Феррари и его коллеги разработали классификацию, основываясь на стратегиях поведения людей в ситуациях откладывания. В рамках этой типологии выделяются три группы:

1. «Нерешительные» – это люди, которые откладывают даже малозначительные решения из-за чувства ответственности. Они считают, что до тех пор, пока выбор не сделан, избежать ошибочного шага и нежелательных последствий невозможно. Часто они стремятся к идеальности и высокому качеству.

2. «Избегающие» – это те, кто откладывает дела из-за желания избегать неприятных задач и страха перед мнением окружающих о себе.

3. «Искатели острых ощущений» – это активные прокрастинаторы, которые умышленно затягивают важные решения, получая удовольствие от адреналина и стресса, возникающего при выполнении задач в последний момент [63; 64; 65].

Таким образом, анализ теоретических подходов, причин, компонентов и классификаций прокрастинации показывает, что это явление не сводится лишь к недостатку мотивации или временной лени. В основе хронического откладывания важных дел лежат более глубинные механизмы, связанные с тем, как человек организует собственную деятельность, ставит цели, контролирует их выполнение и справляется с эмоциональными состояниями. Иными словами, ключевой детерминантой прокрастинации выступает способность субъекта к произвольному и осознанному управлению своим поведением – то есть феномен саморегуляции. Рассмотрение этого конструкта позволяет не только объяснить природу откладывания, но и выявить внутриличностные ресурсы его преодоления. В связи с этим следующим шагом нашего исследования станет теоретический анализ понятия «саморегуляция» в психологии.

1.2. Понятие «саморегуляции» в психологической литературе

Переходя к анализу саморегуляции, важно отметить, что именно она выступает внутренним механизмом организации активности и обеспечивает целенаправленность поведения. Изучение данного феномена позволяет понять, каким образом человек управляет своими действиями, преодолевает внутренние и внешние трудности, включая склонность к прокрастинации.

В современной психологии понятие саморегуляции трактуется неоднозначно, что отражается в множестве определений. Этимологически корни термина «саморегуляция» происходят от латинского слова «regulare», которое переводится как «упорядочивать» или «налаживать». Приставка «само-» в данном термине акцентирует активную позицию субъекта, его способности осознавать и целенаправленно контролировать акты собственной произвольной активности. В этом контексте саморегуляция может быть определена как психический процесс, посредством которого человек осуществляет управление своими когнитивными процессами, эмоциональными состояниями и поведением. Это позволяет согласовывать действия с поставленными целями и внутренними критериями, а также обеспечивает успешную адаптацию человека в различных сферах жизни [25].

В качестве базового часто принимается определение, характеризующее саморегуляцию как «произвольное и целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим субъектом посредством специально организованной психической активности» (Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко Большой психологический словарь) [17].

Согласно С.Ю. Головину, саморегуляция понимается как «целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности» [11].

Неоднозначность и многоплановость трактовок саморегуляции привело к формированию нескольких ключевых исследовательских подходов, различающихся пониманием ее сущности, детерминант и методов изучения:

1. Поведенческий (бихевиоральный) подход: рассматривает саморегуляцию как устойчивую связь «стимул-реакция», акцент на наблюдаемом и закрепленном поведении (восходит к И.П. Павлову).

2. Полидетерминированный подход: противопоставлен поведенческому, подчеркивает комплексное влияние множества взаимосвязанных факторов (когнитивных, эмоциональных, средовых).

3. Системный подход и его производные. Понимает саморегуляцию как динамическую систему. Включает:

3.1. Классический: изучает взаимодействие внутренних компонентов (целеполагание, контроль; Н.А. Берштейн, П.К. Анохин и т.д.).

3.2. Межсистемный: изучает взаимодействие с другими системами личности и внешними системами (теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси и т.д.).

3.3. Системно-деятельностный: рассматривает саморегуляцию как сторону конкретной деятельности (А.В. Брушлинский).

4. Функциональный подход: изучает процессуальную сторону – конкретные механизмы, стратегии и приемы регуляции (А.О. Прохоров, Б. Циммермана и Д. Шанк и т.д.).

5. Структурно-функциональный: синтез системного и функционального. Анализирует саморегуляцию как структуру со специфическими функциями компонентов, что позволяет диагностировать и развивать ее (В.И. Моросанова, О.А. Конопкин и т.д.; близко к теории А. Бандуры).

6. Субъектно-деятельностный: акцент на осознанной, целенаправленной активности субъекта, роли сознания, воли и личностной позиции (Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн и т.д.; близко к гуманистической психологии).

7. Контекст профессиональной деятельности (прикладной): изучает специфику и условия эффективной саморегуляции в различных профессиях, особенно в сложных и экстренных условиях (А.К. Осницкий, А.Н. Костин, Л.Г. Дикая, Ю.Я. Голиков, и т.д.) [33].

С точки зрения внутренней организации, процесс саморегуляции реализуется через замкнутые контуры регулирования, включающие семь взаимосвязанных компонентов: 1) принятая цель активности; 2) модель значимых условий; 3) программа действий; 4) критерии успешности; 5) информация о реальных результатах; 6) оценка соответствия результатов заданным критериям; 7) решение о коррекции [22]. Эта структура отражает процессуальный и универсальный характер саморегуляции как механизма, обеспечивающего любую осмысленную активность.

Саморегуляция является комплексным процессом, вовлекающим, по мнению ряда исследователей, различные сферы психики: когнитивную, мотивационную, эмоционально-волевою и психомоторную [31]. Ключевыми элементами этого процесса выступают цели (образы предполагаемых результатов или состояний), средства (конкретные приемы самовоздействия, например, работа с образами или речевые формы) и результаты (итоги деятельности и изменения параметров психических состояний и личностных свойств).

Критическое значение имеет развитость саморегуляции. Дефицит навыков саморегуляции, по данным А.Е. Ловягиной, В.М. Бызовой, Е.П. Ильина, и ведет к снижению эффективности в стрессе, к чрезмерным энергозатратам, утомлению и повышает риск психосоматических расстройств и эмоциональному выгоранию. Напротив, сформированные навыки саморегуляции обеспечивают устойчивость и продуктивность, способствуют укреплению самооценки и создают основу для успешной самореализации [46].

Важным основанием для анализа саморегуляции является степень ее осознанности, поскольку именно она определяет уровень включенности субъекта в регуляторный процесс.

С точки зрения степени осознанности, в структуре саморегуляции принято выделять три основные формы: осознаваемую (произвольную, волевою), неосознаваемую (непроизвольную) и частично осознаваемую. Неосознаваемая регуляция актуализируется, главным образом, при недостаточной сформированности произвольного контроля или, напротив, при высокой степени автоматизации соответствующих навыков. Л.Г. Дикая иллюстрирует это на примере освоения сложного двигательного навыка (например, вождения), где изначально необходимый сознательный контроль по мере обучения уступает место автоматизированным действиям, что высвобождает когнитивные ресурсы. Динамическое чередование осознаваемых и неосознаваемых форм саморегуляции характеризует нормальное психическое функционирование и способствует оптимизации расходования ресурсов организма. В промежуточных ситуациях, при переходах между осознаваемым и неосознаваемым уровнями, саморегуляция приобретает частично осознаваемый характер. Как отмечают Д.Л. Спивак, О.А. Прохоров и О.Г. Блинова, слабой осознанностью и контролю поддаются состояния, сопутствующие засыпанию и пробуждению, практикам медитации и гипноза, а также различные измененные состояния сознания [31].

Наиболее полной и совершенной формой реализации рассматриваемого механизма является осознанная саморегуляция. Этот термин правомерно применять к индивиду, который самостоятельно формулирует цели и избирает средства для их достижения [16]. Согласно концепции В.И. Моросановой и О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция представляет собой «высший управляющий уровень психической саморегуляции», который базируется на рефлексивных представлениях субъекта о ее цели, способах и средствах [9]. Это системно организованная внутренняя психическая активность, направленная на инициацию, построение, поддержание и управление разнообразными формами произвольной активности для достижения принятых человеком целей. При этом «осознанность» не означает постоянной фокусировки сознания на всех деталях процесса, а предполагает

принципиальную возможность такого контроля, «подотчетность» регуляторных актов сознанию субъекта [9].

Рассмотрение понятия, подходов, структуры и форм саморегуляции позволяет перейти к анализу того, как данный феномен интерпретируется в различных психологических теориях как в рамках зарубежных, так и отечественных психологических школ. В связи с этим целесообразно обратиться для начала к зарубежным концепциям саморегуляции, которые заложили важные основания для современного понимания данного конструкта.

Изучение регуляции в психологии связано с работами П. Жане, который ввел это понятие в научный оборот и обосновал решающую роль внутренних психических процессов в управлении поведением. Он выделил три фазы целенаправленного действия (подготовительную, волевого усилия и реализации) и рассматривал саморегуляцию как показатель личностной зрелости. Существенный вклад внес и Ж. Пиаже, определявший поведение как процесс адаптации, направленный на восстановление равновесия между организмом и средой. Его понятия ассимиляции и аккомодации подчеркивают активную роль субъекта, а взаимодействие со средой, по его мнению, опосредуется регуляцией, задающей направленность и ценность поведения [45]. Идеи этих ученых подготовили почву для понимания саморегуляции как активной, целенаправленной деятельности субъекта.

В психоанализе З. Фрейд рассматривал «Я» как регулирующую инстанцию, а в гуманистической психологии Г. Олпорт подчеркивал роль ценностей как основы жизненной философии, направляющей поведение человека (процессы саморегуляции) [42]. К. Роджерс связывал саморегуляцию с согласованностью «реального Я» и «идеального Я». Эти подходы акцентировали значение внутренних смыслов и Я-концепции как детерминант поведения.

Исходя из вышенаписанного можно сделать вывод, что целенаправленное изучение саморегуляции выросло из более общих вопросов о внутренних (личностных) детерминантах поведения.

Дальнейшее развитие представлений связано с социально-когнитивной теорией А. Бандуры, который рассматривал саморегуляцию как процесс постановки целей и соотнесения результатов с ними. Центральным элементом выступает самоэффективность – вера человека в способность управлять собственной жизнью. Саморегуляция при этом понимается как динамическое взаимодействие «личность – среда – поведение» [5].

Значительный вклад внесли исследования волевой регуляции. Ю. Куль считал, что саморегуляция включена в более широкую систему волевой регуляции и функционирует наряду с самоконтролем (осознанный и энергозатратный процесс поддержания цели). При этом саморегуляция более автоматизирована и заключается в интеграции психических функций для поддержки намерения без постоянного сознательного контроля [68].

В теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси саморегуляция рассматривается через внутреннюю мотивацию и базовые потребности в автономии, компетентности и связанности (аффилиации) [10; 58; 62]. Авторы выделили континуум регуляции поведения, отражающего переход от внешнего принуждения к внутренней, автономной саморегуляции: экстернальная регуляция (управление через внешние стимулы); интроецированная регуляция (регуляция за счет частично усвоенных внешних правил); идентифицированная регуляция (личный выбор, принятие внешних целей как свои собственные); интегрированная регуляция (цели и ценности извне переживаются как собственные) [59].

Альтернативный, ресурсный подход Р. Баумейстера трактует саморегуляцию как ограниченный ресурс, необходимый для преодоления импульсов ради долгосрочных целей [60].

Значительный вклад внесли Б. Циммерман и Д. Шанк, предложившие трехфазную циклическую модель (предварительное обдумывание,

выполнение действия и саморефлексия), подчеркивающую преимущество проактивных стратегий (заблаговременное планирование и рефлексия) над реактивными (коррекция после возникновения проблем) [9]. Так, эффективная саморегуляция – это непрерывный процесс стратегического управления собственной активностью для достижения целей.

Значительное внимание в науке уделяется метакогнитивному подходу. В его рамках саморегуляция трактуется как осознанный контроль и целенаправленное управление когнитивными процессами через планирование, мониторинг и рефлексия. Данный подход представляет саморегуляцию в виде иерархической системы, которая организует и направляет всю психическую деятельность человека [25]. В рамках подхода работал ученый Дж. Флейвелл. Его идеи получили дальнейшее развитие в работах последователей, которые существенно уточнили структуру саморегуляторного цикла.

Таким образом, анализ зарубежных теорий показывает, что научные представления о саморегуляции складывались поэтапно – от разрозненных идей к комплексному пониманию этого явления как многоуровневого, динамичного и сознательного процесса, рассматриваемого с позиции мотивационных, волевых, когнитивных и метакогнитивных механизмов.

Для формирования целостной картины изучаемого феномена не менее существенное значение имеет анализ вклада отечественной психологической науки [33].

В психологическую науку концепция саморегуляции была интегрирована в рамках культурно-исторической теории. Л.С. Выготский рассматривал социокультурную среду как главный фактор развития: согласно «принципу сигнификации», подлинно человеческая регуляция основана на использовании знаковых систем (прежде всего речевых) для управления поведением. Как отмечала Б.В. Зейгарник, это делает поведение осознанным и произвольным [9]. Механизмы обратной связи в рамках подхода опосредуются высшими психическими функциями и направляются «вовнутрь», обеспечивая

преобразование действительности через управление собственными психическими операциями [27].

Проблема связи воли и сознательной регуляции получила развитие в работах С.Л. Рубинштейна, который связывал волю с подчинением импульсов сознательному контролю и рассматривал саморегуляцию как способность к самоограничению, умением не только осуществлять, но и подавлять желания [9; 48]. В деятельностном подходе А.Н. Леонтьев выделял смысловую регуляцию: поведение определяется не только внешними стимулами, но и системой личностных смыслов, задающих значимость целей и действий [9].

Структурный подход предложил Л.П. Гримак, выделив четыре уровня саморегуляции:

1) Информационно-энергетический уровень выполняет задачу мобилизации энергетических ресурсов организма. Нарушение энергетического баланса может приводить либо к импульсивности, переутомлению и истощению, либо к пассивности, астеническим состояниям и депрессивной симптоматике.

2) Эмоционально-волевой уровень обеспечивает адекватное эмоциональное реагирование через самоконтроль и самообладание (способность индивида сознательно управлять своими действиями, поступками и эмоциональными проявлениями) в стрессогенных ситуациях.

3) Мотивационный уровень основывается на том, что любая поведенческая активность детерминирована внутренними побуждениями, вследствие чего инициация процесса саморегуляции неизменно начинается с акта мотивации.

4) Индивидуально-личностный уровень активизируется в тех случаях, когда субъект приходит к осознанию необходимости изменений не внешних условий, а собственных установок, ценностных ориентаций и личностных позиций, формирующих уникальный, индивидуально-своеобразный стиль регуляции поведения человека [12].

Согласно данному подходу саморегуляция представляется как многоуровневый процесс, включающий психофизиологические ресурсы, эмоционально-волевою сферу, мотивацию и личностные конструкты.

Сходную идею развивает Б.В. Зейгарник. Определяя саморегуляцию как сознательный процесс управления поведением, Б.В. Зейгарник выделила два ее уровня: 1) операционально-технический (организация действий) и 2) мотивационный (управление направленностью деятельности). На мотивационном уровне она различала волевою регуляцию и саморегуляцию через перестройку смысловой сферы, отмечая, что последняя особенно эффективна в критических ситуациях [15].

В концепции К.А. Абульхановой саморегуляция понимается как механизм организации жизни личности. Она рассматривает личность как открытую интерактивную систему, а саморегуляцию – как гибкий механизм, координирующий взаимодействие личности с миром [3]. К.А. Абульханова выделяет три порядка саморегуляции: самоорганизация личности (способность к внутренней упорядоченности, устойчивости и саморазвитию); организация интерактивного пространства (способность быть субъектом деятельности, выстраивая взаимодействие с миром и преодолевая противоречия между внешними требованиями и внутренними возможностями); регуляция в масштабах жизненного пути (стратегическое согласование целей, возможностей и условий, а также разрешение ключевых жизненных проблем).

В целом, данные уровни образуют целостную систему, обеспечивающую регуляцию поведения личности как в текущей деятельности, так и в перспективе жизненного развития [4].

Исследования саморегуляции в профессиональной деятельности (А.Б. Леонова, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский, А.С. Кузнецова и Л.Г. Дикая). В рамках данного подхода саморегуляция понимается как способность личности к самоорганизации, поддержанию и восстановлению оптимального функционального состояния, что выступает важным условием

профессиональной эффективности и профилактики личностных деформаций [14].

Концепция регуляторного опыта А.К. Осницкого рассматривает саморегуляцию как систему знаний, умений и личностных переживаний, включающую ценности, рефлексию и операциональные навыки [43]. Саморегуляция, согласно А.К. Осницкому, реализуется через систему регуляторных умений [31].

Наиболее интегративный взгляд предлагает концепция Д.А. Леонтьева, рассматривающего саморегуляцию как фундаментальный механизм активности всех живых систем [28; 30].

Эффективность саморегуляции обеспечивается системой ресурсов – устойчивых индивидуальных характеристик, определяющих способы взаимодействия с условиями деятельности и компенсирующих дефицит других регуляторных средств [30].

Психолог Д.А. Леонтьев предлагает две взаимодополняющие классификации. По эволюции сложности саморегуляции выделяются уровни: от базового самоконтроля (торможение импульсов) через самодисциплину (планирование) и самоуправление (реакция на непредсказуемое) к самодетерминация (самостоятельная постановка целей) и высшему уровню самоорганизация (качественное изменение системы) [28].

В зависимости от критерия желаемого выделяются виды саморегуляции:

- функциональная (обеспечивает сомато-психический баланс, оцениваемый по здоровью и самочувствию);
- целевая (управляет деятельностью по достижению задач, но ее эффективность для благополучия зависит от качества целей);
- эмоциональная (направлена на коррекцию субъективных переживаний);
- мотивационная (обеспечивает выбор и реализацию собственных побуждений (мотивов), являясь по отношению к функциональным, целевым и

эмоциональным критериям высшим, интегративным уровнем, не сводимым к простому достижению целей);

– личностная саморегуляция (образует наиболее общий контур, где конечным критерием «желаемого» становится внутренняя необходимость реализации жизненного замысла и собственного пути личности) [30].

Теория Д.А. Леонтьева рассматривает саморегуляцию как стержневой принцип активности личности, интегрирующий ресурсы, критерии и уровни регуляции в единую систему управления поведением и развитием [29].

Таким образом, отечественные подходы рассматривают саморегуляцию как многоуровневый, осознанный и системный процесс, интегрирующий когнитивные, волевые, мотивационные и личностные механизмы и обеспечивающий управление поведением и жизненным развитием личности.

Несмотря на многообразие рассмотренных подходов к пониманию саморегуляции, для эмпирического изучения ее связи с прокрастинацией необходима модель, позволяющая выделить конкретные регуляторные процессы, свойства и уровень саморегуляции. Наиболее полно этим требованиям отвечает теория осознанной саморегуляции, разработанная в научной школе В.И. Моросановой и О.А. Конопкина, которая не только предлагает четкую структуру саморегуляции, но и располагает валидным диагностическим инструментарием [39].

Динамика развития данной научной школы отражается в трех взаимосвязанных подходах – структурно-функциональном, дифференциальном и ресурсном, которые последовательно раскрывают эволюцию представлений о саморегуляции [39].

Методологическую основу заложил структурно-функциональный подход О.А. Конопкина, рассматривающий саморегуляцию как целостную, но открытую систему, включающую цель деятельности, модель условий, программу действий, критерии результата, контроль и блок коррекции [22]. Ее функционирование носит циклический характер: от планирования к реализации и последующей оценке с возможной корректировкой [21; 24].

Данная модель позволила выявить связь саморегуляции с продуктивностью деятельности и субъектностью. Также в рамках данного подхода были выявлены две стороны саморегуляции: структурно-функциональная (снятие информационной неопределенности) и содержательно-психологическая (адаптация к условиям и требованиям активности) [21; 24].

Развитие вышеизложенных идей привело к появлению дифференциального подхода В.И. Моросановой, сосредоточенного на индивидуальных различиях. В.И. Моросанова ввела понятие стилевые особенности саморегуляции понимаемые как «типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах» [23]. При этом личностные характеристики воздействуют на поведение и деятельность не напрямую, а будучи опосредованными сложившимися у индивида индивидуальными способами регуляции своей активности [40]. Стиль включает две группы компонентов: регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства [36].

Регуляторные процессы охватывают основные этапы саморегуляции – планирование, моделирование, программирование, контроль и коррекцию. Индивидуальные различия проявляются в особенностях постановки целей, анализа условий, построения программ действий и осуществления контроля. Индивидуальная вариативность регуляторных процессов выражается в их неравномерном развитии, что обуславливает формирование уникального для каждого человека регуляторного профиля. Их интеграция формирует уникальный регуляторный профиль, а компенсаторные связи между сильными и слабыми сторонами обеспечивают успешность деятельности [38].

Регуляторно-личностные свойства: осознанность (ясность и отчетливость представлений о программе, условиях и критериях), адекватность (способность к точной оценке и разработке моделей, программ, критериев), гибкость (готовность к внесению своевременных корректив в

работу регуляторных блоков), надежность (способность к стабильному функционированию в условиях психической напряженности), а также самостоятельность, ответственность, настойчивость, и инициативность [31; 40].

Они одновременно выступают и результатом, и условием развития индивидуального стиля, лежащего в основе преодоления трудностей [31]. Важной интегральной характеристикой является общий уровень осознанной саморегуляции. Показано, что чем выше этот уровень, тем более широкий спектр видов деятельности становится потенциально доступным для овладения человеком (при условии наличия соответствующих способностей и мотивации), и тем в меньшей степени эффективность деятельности зависит от влияния темперамента и устойчивых черт характера [31].

Современный этап развития саморегуляции связан с ресурсным подходом, в котором саморегуляция рассматривается как универсальный психологический ресурс, обеспечивающий достижение целей и развитие личности [37; 39]. Психологические ресурсы трактуются как индивидуальные особенности, используемые для решения задач, и включают как универсальные, так и специальные регуляторные компоненты, объединяющие когнитивные навыки и личностные свойства [37].

Таким образом, теория осознанной саморегуляции, разработанная В.И. Моросановой и О.А. Конопкиным, представляет собой интегративную систему, объединяющую структурный, дифференциальный и ресурсный подходы. Саморегуляция выступает ключевым механизмом субъектности, развития и адаптации, одновременно являясь как свойством психики, так и формируемым метаресурсом [37].

Вместе с тем саморегуляция имеет возрастную динамику: она формируется и достигает зрелости в старшем школьном возрасте. Именно в этот период, на фоне роста самостоятельности и ответственности, особенно ярко проявляется прокрастинация, что делает изучение взаимосвязи этих явлений актуальным для старшеклассников.

1.3. Взаимосвязь прокрастинации и саморегуляции в старшем подростковом возрасте

Многие исследователи подчеркивают тесную взаимосвязь между прокрастинацией и саморегуляцией, рассматривая последнюю как ключевой механизм, который либо способствует своевременному выполнению задач, либо, при недостаточном развитии, становится причиной их постоянного откладывания.

С точки зрения Г. Флетта, Дж. Феррари, П. Стила и Т. Пичила, прокрастинация представляет собой неспособность к саморегуляции или недостаточный уровень сознательного самоконтроля над своими поступками. Данное понимание подтверждается результатами эмпирических исследований.

В частности, в исследовании А. Гарсон-Умеренковой и ее коллег было установлено наличие отрицательной связи между уровнем саморегуляции и склонностью к прокрастинации. Ученые приходят к выводу, что именно низкий уровень саморегуляции чаще всего выступает главной причиной откладывающего поведения. Авторы отмечают, что чем увереннее обучающийся владеет навыками саморегуляции, тем реже он прибегает к откладыванию дел. Те обучающиеся, которые активно применяют стратегии саморегуляции, не только реже прокрастинируют, но и демонстрируют более высокую успеваемость. Подобный взгляд разделяет и Р. Кадзиковска-Вжосек, указывая, что высокий уровень саморегуляции напрямую связан с ощущением большего счастья и психологического благополучия. Б. Циммерман развивает эту мысль, подчеркивая, что развитая саморегуляция помогает избежать прокрастинации и тем самым предотвращает тот психологический дискомфорт, который неизбежно сопровождает постоянное откладывание важных дел.

Особенно ярко недостаток саморегуляции проявляется у хронических прокрастинаторов. Такие люди систематически недооценивают время,

необходимое для работы, плохо готовятся и тратят минимум усилий на сбор информации. Отсутствие навыков саморегуляции у них выражается в серьезных трудностях с управлением когнитивными процессами, метапознанием, самоэффективностью, самооценкой, а также в повышенном уровне стресса, страха неудачи и тревожности. Прокрастинаторы также склонны к самосаботажу, придумыванию оправданий и крайне слабому контролю собственной продуктивности. Люди, не способные контролировать свое поведение, значительно чаще прибегают к прокрастинации, что закономерно приводит к систематическому откладыванию или незавершенности важных заданий [70].

Психолог Н.А. Руднова, в свою очередь, обнаружила четкую отрицательную связь прокрастинации с такими базовыми компонентами саморегуляции, как планирование, постановка целей, определение приоритетов и распределение времени. На основе полученных данных она приходит к выводу, что прокрастинация представляет собой одну из форм сбоя саморегуляции, который обусловлен прежде всего отсутствием эффективной обратной связи [53].

В итоге большинство исследователей сходятся во мнении, что именно эффективная саморегуляция способна существенно снизить склонность к прокрастинации и обеспечить своевременное выполнение учебных и профессиональных задач [70].

Ученый Т.Н. Кочеткова особо акцентирует внимание на центральной роли саморегуляции в профилактике прокрастинации. Она пишет: «Прокрастинация сходна с проявлениями лени, низким уровнем мотивации и волевой саморегуляции, осознанием последствий собственного бездействия, стабильностью повторений поведенческих паттернов». Из этого следует, что прокрастинация возникает не как изолированный поведенческий сбой, а как закономерное следствие дефицита именно волевого компонента саморегуляции: человек осознает негативные последствия своего бездействия, но не способен усилием воли изменить повторяющийся паттерн откладывания

дел. По мнению Т.Н. Кочетковой, «негативный эмоциональный фон, слабый самоконтроль и низкая саморегуляция – все это предпосылки для развития прокрастинации...» [26]. Этот тезис показывает, что низкий уровень саморегуляции действует как общий уязвимый фактор сразу для двух форм дезадаптивного поведения – академической/профессиональной прокрастинации и поведенческой зависимости. Слабая саморегуляция не позволяет человеку ни эффективно управлять своим эмоциональным состоянием, ни противостоять сиюминутным отвлекающим стимулам (например, цифровым развлечениям). Т.Н. Кочеткова также отмечает, что «прокрастинаторы плохо переносят травмирующие и стрессовые события, склонны к импульсивности, экстернальности, тревожности, имеют низкие уровни саморегуляции и толерантности к фрустрации, живут прошлым или будущим». Данное наблюдение напрямую подтверждает, что недостаточная саморегуляция проявляется у прокрастинаторов комплексно: в когнитивной сфере (неумение удерживать фокус на текущей задаче из-за «жизни в прошлом или будущем»), в эмоционально-волевой сфере (низкая толерантность к фрустрации, импульсивность, тревожность) и в мотивационно-смысловой (экстернальный локус контроля, при котором человек не воспринимает себя как активного регулятора собственного поведения). Таким образом, Т.Н. Кочеткова показывает, что низкая саморегуляция выступает не одним из многих факторов, а системообразующим дефицитом, объединяющим все ключевые психологические характеристики прокрастинатора [26].

Таким образом, проанализированные исследования разных авторов последовательно и с разных сторон демонстрируют устойчивый отрицательный характер взаимосвязи между прокрастинацией и саморегуляцией. Недостаточно развитая саморегуляция выступает здесь не просто сопутствующим фактором, а основной психологической причиной и механизмом прокрастинирующего поведения, в то время как высокий уровень саморегуляции надежно защищает от него, способствуя большей эффективности, эмоциональному благополучию и академическому успеху.

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что взаимосвязь прокрастинации и саморегуляции носит не случайный, а системный, устойчивый и отрицательно направленный характер. В работах как зарубежных (А. Гарсон-Умеренкова, Б. Циммерман, Г. Флетт, Дж. Феррари, П. Стил, Р. Кадзиковска-Вжосек, Т. Пичил), так и отечественных исследователей (Н.А. Руднова, Т.Н. Кочеткова) последовательно демонстрируется, что низкий уровень развития саморегуляции выступает не просто сопутствующим фактором, а ключевым психологическим механизмом и причиной прокрастинаторного поведения. Высокая саморегуляция, напротив, обеспечивает своевременное выполнение задач, снижает тревогу, повышает субъективное благополучие и академическую успешность.

Особую важность взаимосвязь прокрастинации и саморегуляции приобретает именно в старшем школьном возрасте. Данный период выступает сенситивным этапом в формировании осознанной саморегуляции: у старшеклассников интенсивно развивается субъектная позиция, навыки рефлексии и произвольного контроля собственного поведения.

Вместе с тем, согласно научным данным, именно в этот возрастной период отмечается особенно высокая распространенность прокрастинации [49]. Откладывание важных дел оказывает крайне негативное воздействие на учебную деятельность, существенно снижая продуктивность, мотивацию и общую работоспособность школьников. В результате возникают серьезные эмоциональные проблемы (чувство неудачи, неудовлетворенность), хронической усталости, эмоциональному истощению и риску выгорания.

Ранняя юность характеризуется интенсивным личностным развитием: поиском профессионального призвания, становлением идентичности и системы ценностей. Старшеклассники впервые сталкиваются с необходимостью самостоятельных жизненных выборов, что сопровождается внутренними конфликтами, страхом неудачи, тревожностью и неуверенностью [7]. Отсутствие четких представлений о будущем усиливает сомнения в реалистичности целей. В результате прокрастинация становится не

только следствием, но и причиной трудностей в самоопределении, препятствуя самореализации и личностному росту.

Среди ключевых особенностей, способствующих прокрастинации, выделяются перфекционизм, повышенная тревожность, уровень эмоционального интеллекта и особенности самоопределения. Прокрастинация нередко выступает защитным механизмом от тревоги и страха неудачи [43]. Согласно исследованиям О. Боджуоие, старшеклассники осознают, что прокрастинация может стать препятствием для их будущей самореализации. Основными причинами они называют:

- низкую мотивацию при выполнении рутинных задач и недостаток социального поощрения;
- постановку слишком амбициозных целей с высоким риском публичной неудачи;
- нерешительность и трудности в прогнозировании временных затрат [61].

Прокрастинация в ранней юности проявляется преимущественно в контексте выполнения социально обусловленных задач. Необходимость жертвовать личным временем и откладывать собственные дела вызывает у старшеклассников внутренний протест. Тем не менее, молодые люди стремятся выполнять такие задачи, чтобы избежать возможных санкций. Ответственность за прокрастинацию они распределяют между собой и внешними обстоятельствами, частично возлагая ее на социум.

Прокрастинация наиболее ярко выражена в учебной деятельности. Характерная черта: откладывание начала выполнения задач (особенно скучных или неинтересных) с последующей попыткой завершить их без перерывов. Перед работой возникает внутреннее напряжение, побуждающее искать эмоционально приятные, но социально незначимые отвлечения. Однако после таких отвлечений активизируются тревога и чувство вины из-за осознания ограниченности времени. В итоге старшеклассники приступают к

работе в состоянии эмоциональной усталости, что снижает качество, ведет к критике и падению самооценки [32].

Проявления неравномерны: чаще откладываются домашние задания с гибкими сроками, особенно по точным наукам (математика, физика), которые воспринимаются как сложные, а ошибки в них очевидны [69]. Большинство старшеклассников все же завершают задания в срок, но качество остается низким. Со временем прокрастинация начинает восприниматься как удобная стратегия для соответствия минимальным требованиям и освобождения времени для личных интересов, причем эта тенденция усиливается – обучающиеся начинают откладывать даже важные и интересные для себя задания [50].

Прокрастинация препятствует формированию устойчивой мотивации, волевых качеств и личностной активности, закрепляясь в поведенческих паттернах [66; 67]. В подростковом возрасте она часто формируется как адаптивный механизм к социальным требованиям. При этом осознание своей склонности к откладыванию не всегда сопровождается тревогой, если обязанности воспринимаются как неактуальные. Степень выраженности варьируется: от эпизодического откладывания сложных или монотонных заданий до систематического избегания даже значимых задач [32; 50].

Таким образом, прокрастинация в ранней юности – это не изолированный поведенческий недостаток, а сложный феномен, связанный с личностным развитием, мотивацией и эмоциями. Однако для понимания глубинных механизмов ее возникновения и преодоления недостаточно анализа негативных последствий и провоцирующих факторов. Необходимо обратиться к той психологической реальности, которая лежит в основе способности человека противостоять импульсивному откладыванию дел, – к саморегуляции.

Именно саморегуляция выступает в качестве системообразующего фактора препятствующего прокрастинации. Если прокрастинация – это сбой в управлении деятельностью, вызванный приоритетом сиюминутного

эмоционального состояния над долгосрочными целями, то саморегуляция представляет собой способность человека ставить цели, планировать их достижение, контролировать ход выполнения, оценивать промежуточные и итоговые результаты, а также при необходимости корректировать свои действия. Прокрастинация и саморегуляция находятся в отношениях обратной зависимости: дефицит сформированных регуляторных навыков (планирования, моделирования, оценивания результатов, гибкости и т.д.) закономерно повышает склонность к откладыванию задач, тогда как развитая саморегуляция выступает как ключевой внутриличностный ресурс противостояния прокрастинации.

Связь между этими феноменами приобретает особую значимость именно в ранней юности, поскольку данный возраст является сенситивным для качественного оформления системы саморегуляции произвольной активности. Если прокрастинация в подростковом и юношеском возрасте часто выступает как дезадаптивная стратегия совладания с тревогой, страхом неудачи или давлением социальных требований, то становление саморегуляции представляет собой конструктивный путь разрешения тех же самых возрастных задач – личностного и профессионального самоопределения, формирования автономии и ответственности. По сути, переход от выраженной прокрастинации к саморегуляции знаменует собой важнейший этап личностного развития в юности: от внешнедетерминированного, избегающего поведения к внутренне опосредованному, целенаправленному и осознанному управлению собственной активностью.

Рассмотрим подробнее, какие именно характеристики саморегуляции приобретают статус центральных в раннем юношеском возрасте.

Если для младшего и среднего подросткового возраста типична рассогласованность в развитии регуляторных компетенций, то ранняя юность знаменует собой этап их существенной интеграции и гармонизации. Можно

выделить ряд ключевых особенностей, характеризующих саморегуляцию в данный период.

Во-первых, значительно повышается общий уровень и целостность регуляторной системы: саморегуляция старшеклассников становится более осознанной, произвольной и иерархически организованной, что проявляется в сформированности моделирования, оценивания результатов, гибкости и самостоятельности.

Во-вторых, у части старшеклассников с развитой саморегуляцией отмечается рост интернальности – они воспринимают себя как источник значимых событий, что формирует устойчивое чувство ответственности за результаты своей активности.

В-третьих, устанавливается устойчивая связь между саморегуляцией и автономностью: в юности автономность становится следствием развитых регуляторных умений (планирования, самооценки, контроля).

В-четвертых, формируется тенденция к более осознанному и реалистичному долгосрочному планированию в контексте профессионального и жизненного самоопределения.

В-пятых, интенсивно развиваются гибкость и компенсаторные механизмы: способность оперативно перестраивать программы действий позволяет сильным сторонам регуляции нивелировать слабые [18].

В ранней юности регуляторно-личностные свойства становятся стержневыми стилеобразующими факторами [35; 41]. Самостоятельность формирует автономный стиль саморегуляции, обеспечивая самостоятельную инициацию и контроль активности. Гибкость обуславливает стиль, позволяющий быстро реструктурировать деятельность в ответ на требования среды. Надежность обеспечивает стабильный стиль, необходимый для поддержания эффективности в длительной, напряженной деятельности.

В заключение следует констатировать, что ранний юношеский возраст характеризуется качественным преобразованием системы саморегуляции. Ее отличительными особенностями становятся: достижение высокого

интегрального уровня и структурной целостности; доминирование интернального локуса контроля и чувства ответственности; установление прочной связи между автономностью и развитостью регуляторных процессов; смещение акцента в сторону реалистичного, перспективного планирования; развитие механизмов гибкости и компенсации [2].

Развитая саморегуляция в ранней юности представляет собой не просто условие академической успешности, но и фундаментальный психологический результат возрастного развития, обеспечивающий становление активной, ответственной и подлинно субъектной позиции личности.

Теоретический анализ показывает существование взаимосвязь между прокрастинацией и саморегуляцией. Низкий уровень развития регуляторных процессов выступает психологическим механизмом откладывания учебных задач, тогда как высокая саморегуляция наоборот позволяет минимизировать тенденцию к прокрастинации.

В старшем школьном возрасте, являющемся сенситивным периодом для становления регуляторной системы, данная закономерность приобретает особую значимость на фоне повышенных требований к самоорганизации (подготовка к ЕГЭ, итоговые проекты) и высокой распространенности прокрастинации.

Таким образом, проведенный теоретический анализ подтверждает наличие обратной взаимосвязи между саморегуляцией и прокрастинацией, что нашло отражение в работах как зарубежных, так и отечественных авторов. Несмотря на это, остается актуальным вопрос эмпирической проверки данной закономерности на выборке старшеклассников. В соответствии с гипотезой исследования, предполагающей существование статистически значимой корреляционной связи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации, эмпирическое исследование направлено на выявление характера и тесноты связей между общим уровнем саморегуляции и такими показателями прокрастинации, как ее частота, социальная тревожность, лень,

вызов, плохой перфекционизм, самоконтроль, импульсивность, организованность и избегание неудач.

В связи с этим целью эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи между уровнем саморегуляции (методика «ССУД-М» В.И. Моросановой) и показателями прокрастинации (шкала PASS в адаптации М.В. Зверевой) у обучающихся старшего школьного возраста.

Выводы по главе 1

В результате проведенного теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования были систематизированы ключевые положения, раскрывающие сущность, структуру и возрастные особенности саморегуляции и прокрастинации, а также их взаимосвязь между собой.

Прокрастинация (лат. pro - вместо и crastinus - завтрашний) - тенденция откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается. Человек остается деятельным, но его активность направлена на посторонние, малозначимые, иногда просто бессмысленные занятия (В.С. Ковылин).

Основные принципы прокрастинации включают низкую продуктивность и бессмысленность действий наряду с регулярным откладыванием важных и полезных дел, а также негативные последствия, такие как несоблюдение установленных сроков, неудачи в реализации планов, а также возможные личные и эмоциональные трудности, вызванные этими проблемами.

Существует несколько подходов к изучению причин прокрастинации. Психодинамический подход (А. Макинтайр, А.М. Узденова, Ф.О. Семенова): прокрастинация связана с детскими травмами и проблемами в отношениях с родителями, что приводит к внутренним конфликтам и страхам при выполнении задач.

Поведенческий подход (Дж. Эйнсли): прокрастинация возникает из-за закрепления иррациональных стратегий поведения, когда люди предпочитают краткосрочные вознаграждения.

Когнитивный подход (А. Эллис, Дж. Бурка, И. Дженис, Л. Манн, Л. Юэн, У.Дж. Кнаус): основные причины прокрастинации – заниженная самооценка, неспособность принимать решения и иррациональные убеждения.

Гуманистический подход (А. Маслоу): прокрастинация как защита от ответственности и страха свободы.

Теория временной мотивации (П. Стил): прокрастинация зависит от уверенности в успехе, ценности задачи и чувственности к срокам.

Нейробиологическая теория (К. Бэйли): откладывание связано с борьбой между лимбической системой и префронтальной корой мозга.

Прокрастинация как борьба с тревогой (Дж. Бурка, Л. Юэн): внутренние страхи (страх неудачи) и перфекционизм, приводят к откладыванию.

Теория «непокорности»: прокрастинация как сопротивление навязчивым ролям и обязанностям.

Теория лени: прокрастинация и лень рассматриваются как взаимосвязанные явления, возникающие из разных причин.

Субъектный подход: прокрастинация возникает в следствии недостаточной регуляции своей личности.

Анализ исследований прокрастинации выявил три основных компонента: поведенческий компонент, в котором прокрастинация рассматривается как форма научения, где люди избегают неприятных задач и предпочитают краткосрочные, более приятные активности, чтобы избежать ответственности и тревоги. Когнитивный компонент, где прокрастинация связана с когнитивными нарушениями, включая трудности в восприятии и оценке времени, не зависящими от уровня интеллекта. Эмоциональный компонент, в котором прокрастинация коррелирует с эмоциональными проблемами, такими как страх неудачи, невротизация и импульсивность.

Существует несколько классификаций прокрастинации, выделенных как зарубежными, так и отечественными психологами.

В современной психологии саморегуляция рассматривается как сложный, многомерный феномен, имеющий множество трактовок. В качестве базовой может быть принята следующее определение: саморегуляция – это «произвольное и целенаправленное изменение отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим субъектом посредством специально организованной психической активности». Важнейшим ее видом является психическая саморегуляция, которую С.Ю. Головин определяет как «один из уровней регуляции активности этих систем, выражающий специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии».

В науке сформировались разнообразные подходы к изучению данного феномена. Можно выделить следующие основные направления: поведенческий (бихевиоральный) подход, рассматривающий саморегуляцию как устойчивую связь «стимул-реакция»; полидетерминированный подход, подчеркивающий комплексное влияние множества взаимосвязанных факторов; системный подход и его производные (классический, межсистемный, системно-деятельностный), трактующие саморегуляцию как динамическую систему; функциональный подход, изучающий конкретные механизмы и стратегии регуляции; структурно-функциональный подход, анализирующий саморегуляцию как структуру со специфическими функциями компонентов; субъектно-деятельностный подход, акцентирующий роль осознанной, целенаправленной активности субъекта; а также прикладной подход, изучающий саморегуляцию в контексте профессиональной деятельности.

Высшей формой саморегуляции является осознанная саморегуляция, определяемая В.И. Моросановой и О.А. Конопкиным как «системно организованная внутренняя психическая активность, направленная на

инициацию, построение, поддержание и управление разнообразными формами произвольной активности для достижения принятых человеком целей». Важный вклад в ее изучение внесли зарубежные концепции, такие как социально-когнитивная теория А. Бандуры, теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси, ресурсная модель Р. Баумейстера, циклическая модель Б. Циммермана и Д. Шанка, а также метакогнитивный подход. В отечественной психологии ключевыми стали идеи Л.С. Выготского о принципе сигнификации, С.Л. Рубинштейна о связи воли и сознательной регуляции, А.Н. Леонтьева о смысловой регуляции, а также структурные модели К.А. Абульхановой, Л.П. Гримака и интегративная концепция Д.А. Леонтьева.

В теории осознанной саморегуляции, разработанной в научной школе В.И. Моросановой и О.А. Конопкина, саморегуляция понимается как целостная, открытая система, включающая цель деятельности, модель условий, программу действий, критерии результата, контроль и блок коррекции. Данная модель рассматривает саморегуляцию в структурно-функциональном, дифференциальном и ресурсном подходах.

Прокрастинация широко распространена среди школьников, особенно в юношеском возрасте, когда формируется идентичность и профессиональное самоопределение. Она негативно влияет на учебу, снижая продуктивность и мотивацию, что может привести к эмоциональному выгоранию. Прокрастинация проявляется в откладывании выполнения заданий.

Прокрастинация у обучающихся старших классов зависит от ряда факторов, включающих причины прокрастинации, такие как социальная тревожность, лень, вызов и перфекционизм, а также от личностных характеристик, в частности, самоконтроля, организованности, импульсивности и мотивации избегания неудач.

Ранний юношеский возраст признается сенситивным периодом для качественного оформления системы саморегуляции. Социальная ситуация развития в этом возрасте определяется ключевой задачей профессионального

и жизненного самоопределения. Проявление саморегуляции старшеклассников характеризуется рядом специфических черт: значительным повышением общего уровня и целостности регуляторной системы, ростом интернальности и чувства ответственности, установлением прочной связи между автономностью и развитостью регуляторных умений, смещением акцента в сторону реалистичного долгосрочного планирования, а также развитием гибкости и компенсаторных механизмов.

Между прокрастинацией и саморегуляцией существует взаимосвязь. Многочисленные исследования как зарубежных (Б. Циммерман, Дж. Феррари, П. Стил), так и отечественных авторов (Н.А. Руднова, Т.Н. Кочеткова) последовательно демонстрируют, что низкий уровень саморегуляции выступает не просто сопутствующим фактором, а ключевым психологическим механизмом и глубинной причиной прокрастинаторного поведения. Прокрастинация рассматривается исследователями как неспособность к саморегуляции, сбой регуляторных процессов, обусловленный дефицитом планирования, самоконтроля и волевого усилия. Напротив, высокий уровень саморегуляции обеспечивает своевременность выполнения, эмоциональное благополучие и академическую успешность.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было направлено на выявление взаимосвязи между уровнем саморегуляции учебной деятельности и показателями прокрастинации у обучающихся старшего школьного возраста. Выбор данной проблематики обусловлен актуальностью формирования у старшеклассников способности к самостоятельной организации учебной деятельности в условиях подготовки к итоговой аттестации и профессионального самоопределения, а также необходимостью изучения роли саморегуляции как фактора, влияющего на склонность к откладыванию важных учебных задач. Для решения поставленных задач был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s), позволяющий выявить характер и тесноту взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации.

Базой исследования выступило муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя школа № XX города Красноярска. В эмпирическом исследовании приняли участие 41 обучающийся 11 классов в возрасте от 17 до 18 лет. Все респонденты обучались по общеобразовательной программе. Выборка является однородной по возрастным и образовательным характеристикам, что позволило снизить влияние внешних факторов и обеспечить сопоставимость полученных результатов.

Исследование проводилось в условиях образовательной организации в учебное время, в групповой форме. Для всех обучающихся были созданы единые организационные и временные условия. Перед началом диагностической процедуры обучающимся была разъяснена цель исследования, даны инструкции по выполнению заданий, а также получено добровольное согласие на участие. Респондентам гарантировались

анонимность и конфиденциальность обработки полученных данных. Соблюдение этических принципов (информированное согласие, добровольность, конфиденциальность) способствовало повышению достоверности результатов и снижению влияния социальной желательности ответов.

В качестве основного метода исследования был использован метод психологического тестирования, позволяющий получить стандартизированные количественные показатели уровней саморегуляции учебной деятельности и прокрастинации старшеклассников, а также осуществить их статистическую обработку с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Для изучения взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности и прокрастинации были подобраны следующие методики:

1. «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) (разработанный В.И. Моросановой). Бланк вопросов методики находится в Приложении А настоящей работы.

2. «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (разработанная Л. Соломоном и Е. Ротблюм в адаптации М. В. Зверевой). Бланк вопросов методики находится в Приложении Б настоящей работы.

Ниже представлено описание методик диагностики.

1. Методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности» создана в рамках концепции индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности и предназначена для диагностики как общего уровня осознанной саморегуляции, так и структурной организации отдельных регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств, проявляющихся в учебной деятельности.

Опросник ССУД-М включает 67 утверждений, отражающих типичные ситуации и способы организации учебной деятельности школьников и студентов. Респондентам предлагается оценить степень соответствия каждого утверждения своему обычному поведению, выбирая один из четырех

вариантов ответа: «подходит», «пожалуй, подходит», «пожалуй, не подходит», «не подходит». Такая форма предъявления материала позволяет выявить устойчивые индивидуальные особенности регуляции учебной активности.

Методика изучает следующие регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства:

- планирование (способность к постановке учебных целей и предварительной организации деятельности);
- моделирование (умение учитывать значимые внутренние и внешние условия выполнения учебных задач);
- программирование (способность выстраивать последовательность и способы выполнения учебных действий);
- оценивание результатов (умение соотносить достигнутые результаты с поставленными целями и критериями успешности);
- гибкость (способность перестраивать способы действий при изменении условий деятельности);
- самостоятельность (степень автономности в организации и контроле учебной деятельности);
- надежность (устойчивость регуляторных процессов в условиях помех и повышенной нагрузки);
- ответственность (принятие личной ответственности за процесс и результаты учебной деятельности);
- социальная желательность (показатель искренности и достоверности ответов);
- общий уровень осознанной саморегуляции (далее уровень саморегуляции) учебной деятельности.

Подсчет результатов осуществляется в соответствии с ключами методики. За каждое совпадение ответа респондента с ключом начисляется 1 балл, за несовпадение – 0 баллов. Полученные баллы суммируются по каждой шкале, после чего соотносятся с нормативными данными, разработанными автором методики.

На основе стандартизированных норм выделяются три уровня развития саморегуляции – низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется недостаточной сформированностью соответствующего регуляторного звена, фрагментарностью и ситуативностью регуляции.

Средний уровень отражает функционально достаточную, но не всегда устойчивую и целостную регуляцию.

Высокий уровень свидетельствует о сформированности осознанных, устойчивых и взаимосвязанных регуляторных процессов.

Нормативные значения по основным шкалам представлены в таблице 1:

Таблица 1

Нормативные показатели уровней развития саморегуляции по методике ССУД-М

Регуляторная шкала	Количество набранных баллов		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
Планирование:	менее 2 баллов	3–6 баллов	7–9 баллов
Моделирование	менее 3 баллов	4–7 баллов	8–9 баллов
Программирование	менее 3 баллов	4–6 баллов	7–9 баллов
Оценивание результатов	менее 3 баллов	4–6 баллов	7–9 баллов
Гибкость	менее 3 баллов	4–7 баллов	8–9 баллов
Самостоятельность	менее 3 баллов	4–6 баллов	7–9 баллов
Надежность	менее 2 баллов	3–5 баллов	6–9 баллов
Ответственность	менее 2 баллов	3–5 баллов	6–9 баллов
Общий уровень осознанной саморегуляции	менее 22 баллов	от 23 до 37 баллов	38 баллов и выше
Уровень социальной желательности	менее 2 баллов (результаты достоверны)	3–5 баллов (к результатам необходимо отнестись с осторожностью)	более 6 баллов (результаты недостоверны)

Важным аналитическим этапом является построение индивидуального регуляторного профиля, отражающего соотношение сильных и слабых сторон регуляции учебной деятельности. Регуляторный профиль позволяет охарактеризовать не только общий уровень саморегуляции, но и ее качественное своеобразие, то есть стиль.

Согласно концепции В.И. Моросановой, регуляторные профили могут быть:

– гармоничными, при относительно равномерной выраженности всех регуляторных процессов;

–акцентуированными, при выраженном преобладании одних регуляторных звеньев над другими.

В методике ССУД-М выделяются типичные профили саморегуляции, включающие как гармонично-низкий и гармонично-высокий варианты, так и различные акцентуированные конфигурации, отражающие индивидуальные способы компенсации недостаточно развитых регуляторных процессов за счет более сильных.

Анализ регуляторных профилей позволяет установить, каким образом старшеклассники с разным уровнем саморегуляции организуют учебную деятельность, а также выявить потенциальные ресурсы и зоны развития их регуляторной сферы.

2. Методика «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» разработанная Л. Соломоном и Е. Ротблум в адаптации М.В. Зверевой. Цель методики заключается в определении и анализе частоты проявления прокрастинации, а также в выявлении ее возможных причин и личностных особенностей индивидов, склонных к прокрастинации.

Опросник предназначен для студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Однако, учитывая отсутствие модернизированного варианта методики для школьников, а также ее комплексный характер, позволяющий рассматривать прокрастинацию с трех различных аспектов, некоторые вопросы были изменены для лучшего понимания со стороны обучающихся.

В диагностике приняли участие обучающиеся в возрасте от 17 до 18 лет. Несмотря на то, что нижняя возрастная граница данной методики составляет 18 лет, было принято решение допустить к прохождению диагностики обучающихся 17 лет, поскольку на момент опроса не все респонденты достигли совершеннолетия. Такое решение обусловлено тем, что возрастные

характеристики обучающихся в данной группе схожи и позволяют получить результаты, отражающие актуальные тенденции.

Опросник состоит из трех частей. Первая часть направлена на измерение частоты прокрастинации. Она включает 6 вопросов, которые были разделены на две части по три для каждого из распространенных видов деятельности выпускника школы (авторская адаптация): подготовка к экзаменам (ЕГЭ) и подготовка индивидуального итогового проекта.

Участникам исследования предлагается оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале, где баллы по каждому вопросу суммируются. Интерпретация результатов выглядит следующим образом: от 6 до 16 – низкое значение частоты прокрастинации; от 17 до 22 – среднее значение частоты прокрастинации; от 23 до 30 – высокое значение частоты прокрастинации.

Вторая и третья части методики переводятся в стандартизированную пятибалльную шкалу.

Вторая часть PASS оценивает возможные причины прокрастинации. Она состоит из 27 вопросов. Респонденты должны оценить предложенные причины по шкале от 1 до 5, согласно тому насколько точно они им соответствуют: «совершенно не объясняет, почему не выполнил работу», 2 – «скорее не объясняет», 3 – «отчасти объясняет», 4 – «скорее объясняет», 5 – «полностью объясняет».

Краткое описание шкал и их интерпретация представлены ниже:

Социальная тревожность – это шкала включает в себя как уровень общей тревожности, так и тревожности, связанной со страхом оценивания. От 1 до 1,6 – низкая социальная тревожность; от 1,7 до 3,3 – средняя; от 3,4 до 5 – высокая.

Лень – эта шкала отражает склонность человека откладывать дела из-за отсутствия мотивации или желания работать. От 1 до 2 – низкий уровень лени; от 2,1 до 4,1 – средний; от 4,2 до 5 – высокий.

Вызов – это поведение «активных прокрастинаторов» – людей, которые привыкли выполнять задания в кратчайшие сроки. От 1 до 1,1 – низкий уровень вызова; от 1,2 до 2,6 – средний; от 2,7 до 5 – высокий.

Плохой перфекционизм – этот аспект включает страх перед оценкой со стороны других, постоянное недовольство проделанной работой и чрезмерные ожидания от результата. От 1 до 1,1 – низкий уровень плохого перфекционизма; от 1,2 до 2,8 – средний; от 2,9 до 5 – высокий.

Третья часть оценивает личностные характеристики, влияющие на процесс прокрастинации. Она состоит из 20 утверждений. Респонденты должны оценить высказывания, где 1 – «совершенно не согласен с высказыванием», 2 – «скорее не согласен», 3 – «отчасти согласен», 4 – «скорее согласен», 5 – «совершенно согласен».

Краткое описание шкал и их интерпретация представлены ниже:

Самоконтроль – это способность человека управлять своими импульсами и эмоциями для выполнения задач. От 1 до 3 – низкий уровень самоконтроля; от 3,1 до 4,5 – средний; от 4,6 до 5 – высокий.

Импульсивность – это стремление к немедленным действиям без предварительного анализа последствий. От 1 до 1,8 – низкий уровень импульсивности; от 1,9 до 3,9 – средний; от 4 до 5 – высокий.

Организованность – данный аспект касается умения человека эффективно планировать и структурировать свой рабочий процесс. От 1 до 1,6 – низкий уровень организованности; от 1,7 до 3,5 – средний; от 3,6 до 5 – высокий.

Избегание неудач – это мотивация, ориентированная на минимизацию ресурсов в процессе достижения целей. От 1 до 2,8 – низкий уровень избегания неудач; от 2,9 до 4,3 – средний; от 4,4 до 5 – высокий.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Подготовительный этап, включавший анализ теоретических источников и подготовку диагностического инструментария. Стимульные

материалы методик были интегрированы в сервис «Яндекс Формы», что значительно упростило процесс их обработки.

2. Основной этап, в ходе которого была проведена психодиагностика обучающихся с использованием опросника ССУД-М и методики PASS.

3. Заключительный этап, включавший количественную и качественную обработку данных, проведение корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена и интерпретацию полученных результатов.

Все данные фиксировались в протоколах обследования. С целью соблюдения принципов конфиденциальности каждому обучающемуся был присвоен индивидуальный код, исключающий возможность идентификации личности.

Таким образом, выбранная организация и методы исследования обеспечивают получение валидных и достоверных эмпирических данных, позволяющих выявить взаимосвязь саморегуляции учебной деятельности и прокрастинации старшеклассников в соответствии с целью и задачами выпускной квалификационной работы.

2.2. Анализ результатов исследования взаимосвязи уровня саморегуляции и показателей прокрастинации старшеклассников

Методика «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» разработанная Л. Соломоном и Е. Ротблюм в адаптации М.В. Зверевой позволила изучить такие конструкты, как: частота прокрастинации обучающихся; причины прокрастинации и личностные характеристики. Протокол с сырыми баллами находится в Приложении В настоящей работы. Сопоставление процентных долей по результатам методики представлены на рисунках 1 и 2.

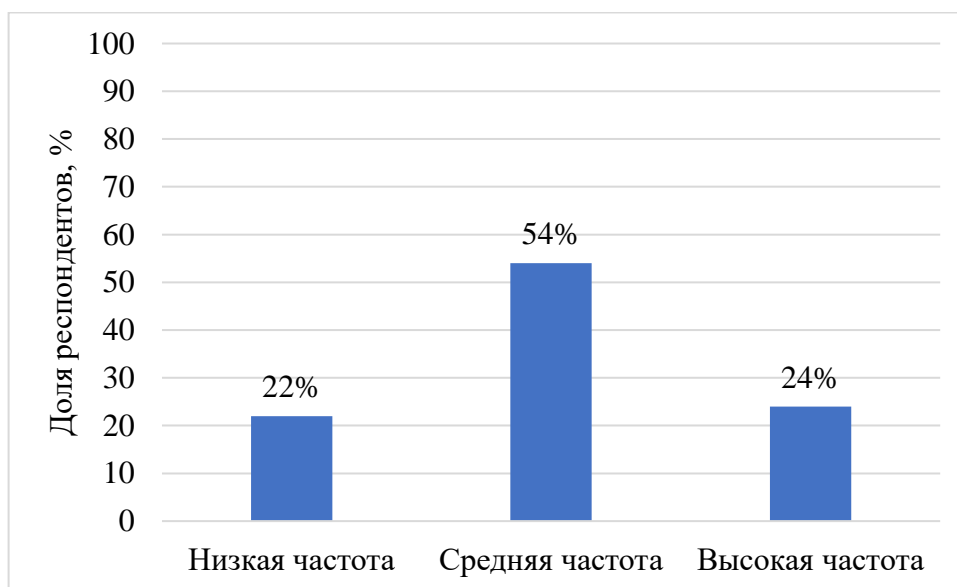


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности респондентов по проявлению частоты прокрастинации (методика PASS)

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что в выборке преобладает средняя частота прокрастинации 54%. В соответствии с интерпретацией методики PASS, это означает, что большинство старшеклассников периодически откладывают выполнение учебных задач, но не демонстрируют полной неспособности справиться с дедлайнами.

Высокий уровень отмечен у 24% респондентов. Полученный результат указывает на то, что многие старшеклассники регулярно откладывают

выполнение значимых учебных задач (подготовку к ЕГЭ и работу над индивидуальным итоговым проектом). Подобное поведение часто приводит к различным трудностям в обучении и повышению уровня стресса.

Низкий уровень выявлен у 22% респондентов. Эти старшеклассники, как правило, своевременно выполняют учебные задачи и не испытывают выраженных трудностей с самоорганизацией.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что прокрастинация довольно широко распространена среди старшеклассников. Более половины выборки (54%) периодически откладывают учебные дела, а каждый четвертый респондент (24%) проявляет устойчивую склонность к систематическому откладыванию. В то же время лишь пятая часть обучающихся (22%) не испытывает выраженных трудностей с самоорганизацией и своевременно выполняет учебные задания.

Выявленное распределение согласуется с теоретическими положениями о юношеском возрасте как сенситивном периоде для проявления прокрастинации, что обусловлено возрастанием требований к самоорганизации, необходимостью распределения времени при подготовке к ЕГЭ и работе над итоговым проектом, а также недостаточной сформированностью регуляторных механизмов у некоторых обучающихся.

Для более детального понимания структуры прокрастинации в исследуемой выборке был проведен анализ причин прокрастинации и личностных характеристик, влияющих на ее проявление. Результаты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности респондентов по проявлению показателей прокрастинации (методика PASS)

Анализ причин и личностных характеристик прокрастинации выявил следующие особенности:

Личностные характеристики:

1. Шкала «Самоконтроль» отражает способность обучающегося управлять своими импульсами и эмоциями для выполнения задач. 56% респондентов имеют средний уровень самоконтроля. Это проявляется в том, что старшеклассники способны управлять своими импульсами и эмоциями в привычных ситуациях, но при столкновении с сильными отвлекающими факторами (например, социальные сети, общение со сверстниками) могут испытывать трудности с удержанием учебной цели. Высокий уровень имеют 27% обучающихся. Старшеклассники с таким уровнем демонстрируют хорошую способность к подавлению сиюминутных желаний ради долгосрочных учебных целей, они могут отказаться от развлечений в пользу

подготовки к экзаменам. Низкий уровень самоконтроля выявлен у 17% обучающихся. Для них характерна неспособность управлять своими импульсами, они легко отвлекаются на посторонние стимулы, не могут заставить себя выполнять учебные задачи при отсутствии внешнего контроля, что напрямую связано с высокой склонностью к прокрастинации.

2. Шкала «Импульсивность» показывает стремление к немедленным действиям без предварительного анализа последствий. У 83% респондентов выявлен средний уровень импульсивности. Это проявляется в том, что старшеклассники склонны к спонтанным действиям, однако с некоторым анализом последствий, они могут отвлечься на посторонние дела, но способны вернуться к выполнению учебной задачи. Высокий уровень имеют 2% обучающихся. Для них характерны трудности в планировании и выполнении задач, они часто действуют под влиянием момента, не задумываясь о последствиях, легко переключаются на более приятные и легкие дела, что способствует прокрастинации. Низкий уровень импульсивности выявлен у 15% старшеклассников. Такие обучающиеся склонны взвешивать последствия своих действий, прежде чем приступить к выполнению задачи, что снижает риск необдуманного откладывания дел.

3. Шкала «Избегание неудач» показывает мотивацию, ориентированную на минимизацию рисков и страх ошибки. У 66% респондентов выявлен средний уровень избегания неудач. Это проявляется в том, что старшеклассники стремятся минимизировать риски, но без чрезмерного страха перед ошибками. Они могут отложить выполнение сложного задания, но при достаточной поддержке и структурировании задачи способны приступить к работе. Высокий уровень имеют 15% обучающихся. Для них характерен выраженный страх неудачи, который провоцирует откладывание задач как защитный механизм – если не начинать работу, то можно избежать возможного провала и связанной с ним критики. Низкий уровень избегания неудач выявлен у 20% старшеклассников. Такие обучающиеся менее склонны

к откладыванию задач из-за страха ошибки, они готовы к активному преодолению трудностей и не боятся неудач, воспринимая их как опыт.

4. Шкала «Организованность» отражает умение обучающегося эффективно планировать и структурировать свой рабочий процесс. 78% респондентов имеет средний уровень организованности. Это проявляется в том, что старшеклассники способны структурировать свою деятельность, но делают это не всегда последовательно и систематически, они могут вести записи и планировать время, но их планы часто нарушаются под влиянием обстоятельств. Низкий уровень организованности выявлен у 20% обучающихся. Для них характерно неумение планировать рабочее пространство и время, отсутствие системы в ведении записей, хаотичность в подготовке к экзаменам и выполнению проектов. Высокий уровень имеют 2% старшеклассников. Такие обучающиеся демонстрируют развитое умение планировать и структурировать рабочий процесс, они ведут записи, соблюдают дедлайны, готовят рабочее место, что способствует эффективной работе и меньшей склонности к прокрастинации.

Причины прокрастинации:

5. Шкала «Плохой перфекционизм» включает страх перед оценкой со стороны других, постоянное недовольство проделанной работой и чрезмерные ожидания от результата. У 73% респондентов выявлен средний уровень плохого перфекционизма. Это проявляется в том, что обучающиеся периодически испытывают страх перед оценками и недовольство достигнутыми результатами, однако эти переживания не приводят к полной остановке деятельности и могут даже стимулировать к более тщательной работе. Высокий уровень имеют 12% старшеклассников. Для них характерен выраженный страх несоответствия высоким стандартам, постоянная перепроверка выполненных работ, неспособность вовремя остановиться и сдать результат, что напрямую приводит к откладыванию завершения и сдачи учебных задач. Низкий уровень выявлен у 15% обучающихся. Старшеклассники с таким уровнем не склонны к завышенным требованиям к

результату, что облегчает начало и завершение деятельности и снижает риск прокрастинации.

6. Шкала «Вызов» отражает поведение, при котором люди выполняют задания в кратчайшие сроки, в условиях дедлайна. Большинство респондентов, а точнее 81%, имеют средний уровень вызова. Это проявляется в том, что старшеклассники склонны откладывать выполнение задач до последнего момента, но при этом успешно справляются с ними в условиях сжатых сроков, не испытывая при этом чрезвычайного стресса. Высокий уровень выявлен у 7% обучающихся. Старшеклассники с таким уровнем сознательно откладывают выполнение задач, поскольку работа в условиях крайнего стресса является для них привычным и даже комфортным стилем деятельности, позволяющим мобилизовать ресурсы. Низкий уровень имеют 12% старшеклассников. Для них характерна меньшая склонность к активной прокрастинации и более равномерное распределение учебной нагрузки без откладывания на последний момент.

7. Шкала «Лень» показывает склонность обучающегося откладывать дела из-за отсутствия мотивации или желания работать. У 78% респондентов выявлен средний уровень лени. Это проявляется в том, что старшеклассники периодически испытывают недостаток мотивации для выполнения учебных задач, особенно если задача кажется им скучной или не имеющей личностного смысла, однако при наличии внешнего контроля или значимого стимула они способны преодолеть это состояние. Высокий уровень имеют 15% обучающихся. Для них характерно систематическое отсутствие желания выполнять учебные обязанности, трудности с волевым началом деятельности, они часто характеризуют себя как «ленивые» и откладывают выполнение заданий до последнего момента. Низкий уровень лени выявлен у 7% старшеклассников, что указывает на их достаточно высокую учебную мотивацию и меньшую склонность к откладыванию задач по причине отсутствия желания работать.

8. Шкала «Социальная тревожность» отражает уровень общей тревожности и тревожности, связанной со страхом оценивания. Большая часть респондентов, которая составляет 63% от всей выборки, имеет средний уровень социальной тревожности. Это проявляется в том, что обучающиеся испытывают умеренный страх перед оцениванием и тревожность в социальных ситуациях, однако эти переживания не носят систематического характера и не блокируют полностью учебную активность. Высокий уровень имеют 17% старшеклассников. Обучающиеся с данным уровнем демонстрируют выраженный страх критики и избегание социальных оценок, они склонны откладывать сдачу работ, требующих внешней оценки, публичных выступлений и ответов у доски. Низкий уровень выявлен у 20% обучающихся. У старшеклассников с низким уровнем социальной тревожности страх оценивания выражен минимально, что может быть связано с меньшей склонностью к прокрастинации, обусловленной боязнью чужого мнения.

Таким образом, анализ причин и личностных характеристик прокрастинации показал, что для большинства старшеклассников характерны средние показатели по всем исследуемым шкалам. С одной стороны, это отражает нормативный уровень развития данных характеристик в старшем школьном возрасте. С другой стороны, средние значения свидетельствуют о неустойчивом равновесии: при действии стресс-факторов (высокая учебная нагрузка, подготовка к ЕГЭ, дефицит времени, ситуация неопределенности) они могут сместиться в сторону низкого самоконтроля и организованности, а также усиления лени, тревожности и избегания неудач. Это означает, что старшеклассники со средними показателями составляют потенциальную «зону риска» и нуждаются в профилактической поддержке, направленной на закрепление регуляторных навыков.

Для диагностики саморегуляции учебной деятельности была использована методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (В.И. Моросанова). Данная методика позволяет диагностировать

как общий уровень осознанной саморегуляции (далее уровень саморегуляции), так и отдельные регуляторные процессы (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) и регуляторно-личностные свойства (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), проявляющиеся в учебной деятельности.

Первичная обработка данных по ключам методики позволила получить сырые баллы по каждой из десяти шкал для всех обучающихся. В соответствии с нормативными данными сырые баллы были переведены в уровневые показатели (низкий, средний, высокий). Полные индивидуальные результаты, включая баллы, уровни показателей саморегуляции и общий уровень саморегуляции представлены в Приложении Г настоящей работы.

В соответствии с нормативными данными методики ССУД-М и целями исследования, вся выборка была разделена на три уровня на основе показателя «Общий уровень осознанной саморегуляции». Наглядно распределение представлено на рисунке 3.

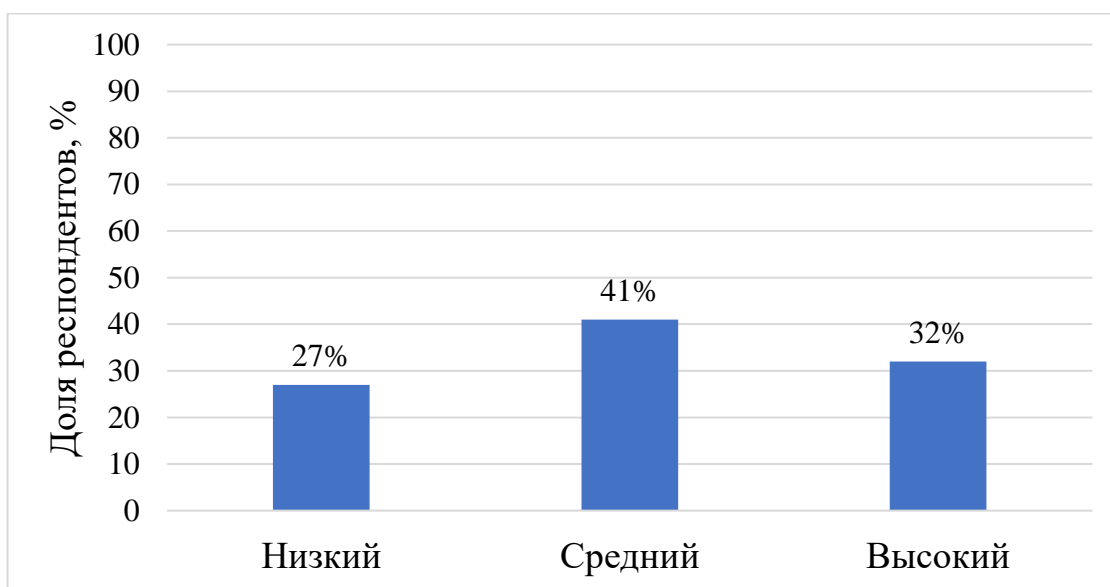


Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности респондентов по проявлению общего уровня саморегуляции (методика ССУД-М)

Анализ полученного распределения показывает, что в исследуемой выборке преобладают обучающиеся со средним (41%) и высоким (32%) уровнем саморегуляции, которые в совокупности составляют 73% выборки.

Это свидетельствует о достаточно благоприятном уровне сформированности регуляторных механизмов учебной деятельности у большинства обучающихся.

Данное распределение согласуется с теоретическими представлениями о старшем школьном возрасте как этапе активного развития саморегуляции, когда под воздействием возрастающих учебных требований, необходимости самостоятельной организации учебной деятельности и задач профессионального самоопределения формируются и закрепляются навыки целеполагания, планирования, контроля и коррекции собственной активности.

В то же время наличие 27% обучающихся с низким уровнем саморегуляции указывает на существование группы с повышенной вероятностью трудностей в саморегуляции, характеризующейся недостаточной сформированностью регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств. Для таких обучающихся типичны трудности в организации учебной деятельности, удержании целей и контроле результатов, что обуславливает необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки и развития навыков саморегуляции.

Полученное распределение обучающихся по уровню саморегуляции отражает количественные различия в степени сформированности регуляторной системы. Однако для понимания того, за счет каких именно регуляторных процессов и свойств формируется тот или иной уровень саморегуляции, необходим анализ внутренней структуры саморегуляции, представленной отдельными регуляторными показателями.

При изучении уровня саморегуляции подростков нами также были рассмотрены такие шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность.

Результаты диагностики расположены ниже на рисунке 4.

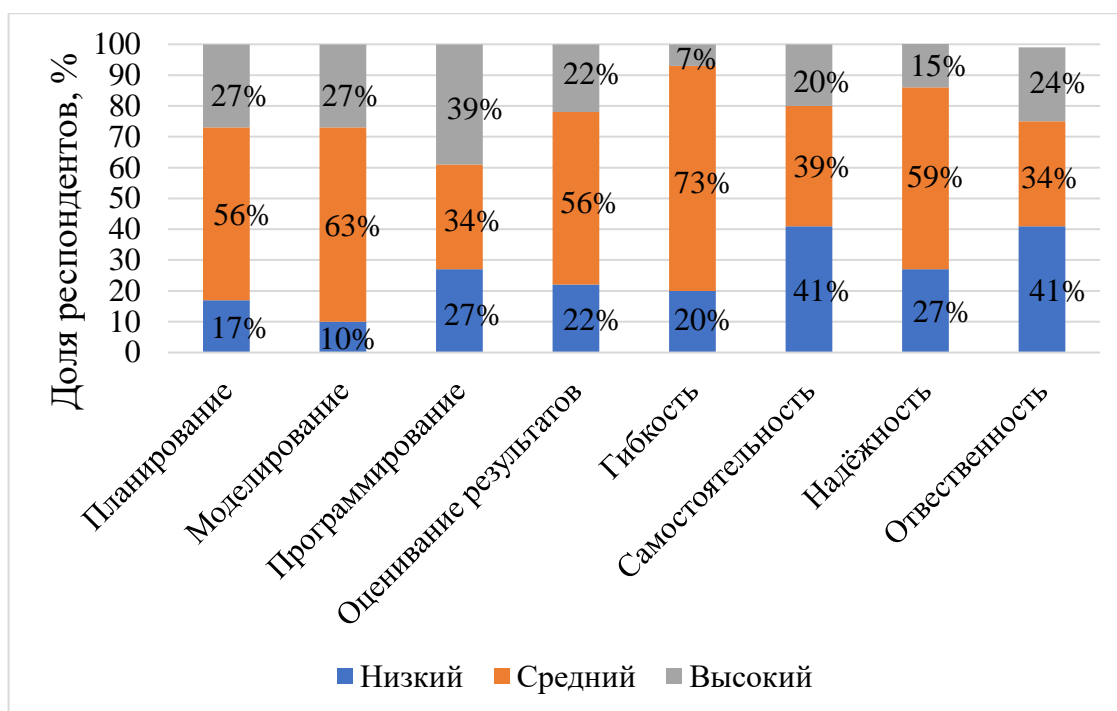


Рисунок 4. Распределение выборочной совокупности респондентов по проявлению уровней показателей саморегуляции (методика ССУД-М)

Исходя из результатов диагностики, следует отметить следующее:

По шкале «Планирование» (способность к постановке учебных целей и предварительной организации деятельности) большая часть респондентов имеет средний уровень составляющий 56%. На этом уровне старшеклассники в целом способны ставить цели и планировать действия, однако планы не всегда реалистичны, устойчивы и детализированы; цели достигаются не всегда, а их постановка часто требует внешней поддержки.

Высокий уровень отмечен у 27% обучающихся. Таким старшеклассникам свойственна сформированная потребность в осознанном планировании: планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы; цели выдвигаются самостоятельно и эффективно удерживаются даже в сложных условиях.

Низкий уровень выявлен у 17% обучающихся. У этой группы потребность в планировании развита слабо: планы часто меняются или отсутствуют, цели выдвигаются ситуативно и несамостоятельно, редко

достигаются, что приводит к фрагментарности и неэффективности учебной деятельности.

По шкале «Моделирование» (умение учитывать значимые внутренние и внешние условия выполнения учебных задач) преобладает средний уровень 63%. Старшеклассники с таким уровнем в целом ориентируются в условиях деятельности, но не всегда четко выделяют значимые факторы, что приводит к неполному пониманию последствий своих действий и периодическим ошибкам в прогнозировании.

Высокий уровень имеют 27% респондентов. Им свойственна высокая адекватность представлений о значимых условиях достижения целей (как в текущей ситуации, так и в перспективе). Это проявляется в способности согласовывать программы действий с поставленными планами и целями, а также в быстром ориентировании и адаптации к изменяющимся обстоятельствам.

Низкий уровень отмечен у 10% обучающихся. Для них характерна недостаточная осознанность и детализированность представлений об условиях деятельности. Это проявляется в излишней мечтательности, забывчивости, трудностях в оценке внутренних (мотивация, состояние) и внешних факторов, что часто приводит к неадекватности выбранных способов действий.

По шкале «Программирование» (способность выстраивать последовательность и способы выполнения учебных действий) средний уровень выявлен у 34% респондентов. Обучающиеся имеют общий план действий, но часто испытывают трудности с детализацией последовательности шагов, адаптацией программы при изменении условий и учете возможных помех.

Высокий уровень имеют 39% старшеклассников. На этом уровне сформирована потребность в осознанном программировании: программы действий детализированы, развернуты, гибко изменяются в новых

обстоятельствах и устойчивы к помехам; действия выполняются целенаправленно и эффективно.

Низкий уровень отмечен у 27% обучающихся. Для них характерно импульсивное поведение вместо продуманной последовательности действий. Часто возникают неадекватные результаты, ошибки не анализируются, а коррекция программы практически отсутствует, что приводит к действию «методом проб и ошибок».

По шкале «Оценивание результатов» (умение соотносить достигнутые результаты с поставленными целями и критериями успешности) средний уровень имеют 56% респондентов. Старшеклассники способны в целом оценивать результаты, однако самооценка и критерии успешности не всегда объективны и устойчивы; контроль и коррекция осуществляются нерегулярно.

Высокий уровень отмечен у 22% обучающихся. Им свойственна адекватная и строгая самооценка, устойчивые субъективные критерии успешности. Они своевременно выявляют расхождения между результатами и целями, эффективно корректируют деятельность.

Низкий уровень также у 22% обучающихся. Для этой группы характерна недостаточная критичность к своим действиям, неумение признавать ошибки и слабая сформированность индивидуальных критериев успеха. Качество результатов существенно снижается при увеличении нагрузки или возникновении внешних ограничений.

По шкале «Гибкость» (способность перестраивать способы действий при изменении условий деятельности) преобладает средний уровень 73%. Старшеклассники в основном адекватно реагируют на изменения, однако в критических или быстро меняющихся ситуациях испытывают трудности с быстрым перепланированием и адаптацией регуляторных процессов.

Высокий уровень имеют лишь 7% респондентов. Для них характерна высокая пластичность всех регуляторных процессов: в непредвиденных ситуациях они легко перестраивают планы и программы, быстро анализируют

изменения и вносят коррективы, что позволяет успешно решать задачи даже в условиях риска.

Низкий уровень выявлен у 20% обучающихся. Им свойственны трудности адаптации к меняющейся среде: потеря уверенности, медленная привыкаемость к изменениям, неадекватная реакция на новые условия, сложности с быстрым анализом несоответствий и корректировкой деятельности.

По шкале «Самостоятельность» (степень автономности в организации и контроле учебной деятельности) средний уровень отмечен у 39% респондентов. Старшеклассники имеют собственную оценку ситуации и способны организовывать работу, но часто учитывают мнение окружающих и испытывают сложности при полной автономии или включении других в деятельность.

Высокий уровень имеют 20% обучающихся. Обучающимся свойственна развитая регуляторная автономия: они самостоятельно планируют, организуют, контролируют и оценивают свою деятельность, минимально зависят от внешней помощи.

Низкий уровень выявлен у 41% старшеклассников. Для них характерна ориентация преимущественно на оценку и помощь окружающих, низкая критичность к вмешательствам других, трудности в самостоятельной организации деятельности без внешней поддержки.

По шкале «Надежность» (устойчивость регуляторных процессов в условиях помех и повышенной нагрузки) средний уровень имеют 59% респондентов. Регуляция в целом сохраняется, однако при эмоциональной напряженности, усталости или помехах возможны сбои в устойчивости процессов.

Высокий уровень отмечен у 15% обучающихся. Им свойственна высокая устойчивость саморегуляции даже в сложных условиях: процессы остаются осознанными и эффективными при повышенной нагрузке или внешних помехах.

Низкий уровень имеют 27% обучающихся. Для них характерна низкая устойчивость регуляторных процессов: при возникновении трудностей, стресса или нагрузки происходит быстрое снижение качества планирования, контроля и исполнения учебных действий.

По шкале «Ответственность» (принятие личной ответственности за процесс и результаты учебной деятельности) средний уровень выявлен у 34% респондентов. Старшеклассники в целом осознают значимость деятельности, однако принятие полной личной ответственности происходит не всегда устойчиво.

Высокий уровень имеют 24% обучающихся. Для них характерно устойчивое принятие личной ответственности за процесс и результаты обучения, что проявляется в инициативности, настойчивости и ориентации на достижение целей несмотря на трудности.

Низкий уровень отмечен у 41% обучающихся. У этой группы слабо выражена личная ответственность: деятельность часто воспринимается как вынужденная, отсутствует устойчивая мотивация к достижению результатов, что приводит к снижению вовлеченности и качества учебной работы.

Таким образом, анализ внутренней структуры саморегуляции показал, что наиболее сформированными в выборке являются процессы моделирования, планирования и оценивание результатов, а также гибкость и надежность (преобладание среднего уровня). В то же время выраженные зоны развития – самостоятельность и ответственность (высокий процент низких показателей). Это указывает на необходимость развития автономии и личной ответственности у значительной части старшеклассников для повышения уровня саморегуляции учебной деятельности.

Для выявления характера взаимосвязи между уровнем саморегуляции учебной деятельности (по методике ССУД-М В.И. Моросановой) и показателями прокрастинации (по методике PASS в адаптации М.В. Зверевой) у обучающихся старшего школьного возраста был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Выбор данного метода обусловлен

необходимостью определения направленности и тесноты связи между исследуемыми переменными, представленными в виде ранговых данных. Результаты проведенного корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между общим уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации (N=41)

уровень саморегуляции	частота прокрастинации	Причины (факторы) прокрастинации				Личностные характеристики			
		социальная тревожность	лень	вызов	плохой перфекционизм	самоконтроль	импульсивность	организованность	избегание неудач
r_s	-0,679 **	-0,112	-0,319*	-0,108	-0,276	0,486 **	-0,286	0,478 **	-0,326*
характер связи	умеренно отрицательная	не значима	умеренная отрицательная	не значима	не значима	умеренная положительная	не значима	умеренная положительная	умеренная отрицательная

Примечание:

* связь значима на уровне $p < 0,05$;

** связь значима на уровне $p < 0,01$.

Силу зависимости между признаками оценивают следующим образом:

– От 0,9 до 1,0 (или от -0,9 до -1,0) – очень сильная положительная (отрицательная) корреляция;

– От 0,7 до 0,9 (или от -0,7 до -0,9) – сильная положительная (отрицательная) корреляция;

– От 0,5 до 0,7 (или от -0,5 до -0,7) – умеренная положительная (отрицательная) корреляция;

– От 0,3 до 0,5 (или от -0,3 до -0,5) – слабая положительная (отрицательная) корреляция;

– От 0,0 до 0,3 (или от -0,0 до -0,3) – незначительная корреляция или ее отсутствие.

Анализ полученных данных показал наличие статистически значимых взаимосвязей между уровнем саморегуляции и рядом показателей прокрастинации.

Выявлена умеренная отрицательная корреляция ($r_s = -0,679$; $p < 0,01$) между уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации. Нулевая гипотеза (H_0) отвергается, корреляция статистически значима. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении Д.

Полученный результат свидетельствует о наличии обратной взаимосвязи: чем выше уровень саморегуляции у старшеклассников, тем реже они демонстрируют прокрастинацию, и наоборот. Старшеклассники со сформированной саморегуляцией способны ставить реалистичные цели, структурировать время и контролировать свое поведение, что напрямую снижает вероятность прокрастинации. В контексте юношеского возраста, когда требования к самоорганизации резко возрастают (подготовка к ЕГЭ, итоговые проекты), эта взаимосвязь становится критически важной для успешности.

Статистически значимые корреляции обнаружены также с: самоконтролем и организованностью (положительные связи), ленью и избеганием неудач (отрицательные связи).

Обнаружена умеренная положительная связь ($r_s = 0,486$; $p < 0,01$) между уровнем саморегуляции и самоконтролем. Нулевая гипотеза (H_0) отвергается, корреляция статистически значима. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении Е.

Самоконтроль как способность управлять своими импульсами и эмоциями является одним из ключевых регуляторно-личностных свойств. Старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции демонстрируют большую способность к подавлению сиюминутных желаний (например, отвлекаться на социальные сети) ради долгосрочных учебных целей.

Выявлена умеренная положительная связь ($r_s = 0,478$; $p < 0,01$) между уровнем саморегуляцией и организованностью. Нулевая гипотеза (H_0) отвергается, корреляция статистически значима. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении Ж.

Организованность, включающая умение планировать, структурировать рабочее пространство и время, является поведенческим выражением сформированных регуляторных процессов (планирования, программирования). Полученная связь подтверждает, что старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции объективно более организованны в своей учебной деятельности. Это проявляется в ведении записей, соблюдении дедлайнов, подготовке рабочего места – то есть во внешних атрибутах, которые способствуют снижению прокрастинации. В возрасте 17–18 лет организованность становится не просто школьным навыком, а важной жизненной компетенцией.

Обнаружена умеренная отрицательная связь ($r_s = -0,319$; $p < 0,05$) между уровнем саморегуляцией и ленью. Нулевая гипотеза (H_0) отвергается, корреляция статистически значима. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении И.

Данный результат подтверждает, что лень, понимаемая как отсутствие мотивации и волевого усилия, связана с низким уровнем саморегуляции. Старшеклассники с неразвитыми регуляторными механизмами чаще характеризуют себя как «ленивые», поскольку не обладают навыками постановки промежуточных целей, поддержания рабочего состояния и самомотивации. Напротив, обучающиеся с высоким уровнем саморегуляции способны преодолевать состояние субъективной трудности задачи, используя регуляторные стратегии (например, разбиение задачи на этапы, самоощереение), что субъективно переживается как отсутствие лени.

Выявлена умеренная отрицательная связь ($r_s = -0,326$; $p < 0,05$) между уровнем саморегуляцией и избеганием неудач. Нулевая гипотеза (H_0)

отвергается, корреляция статистически значима. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении К.

Высокий уровень саморегуляции предполагает способность ставить цели, принимать ответственность и адекватно оценивать риски. Значимая отрицательная корреляция показывает: чем лучше развита саморегуляция старшеклассника, тем менее он ориентирован на избегание неудач и более склонен к активному преодолению трудностей. Низкая саморегуляция часто сочетается с тревожностью и страхом перед результатом, что провоцирует откладывание задач как защитный механизм.

Отсутствие значимых корреляций (H_0 принимается) уровней саморегуляции наблюдалось с социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом и импульсивностью.

Социальная тревожность ($r_s = -0,112$): отсутствие значимой корреляции может быть объяснено возрастными и ситуативными особенностями. Старший школьный возраст – период, когда социальная тревожность в значительной степени детерминирована внешними факторами: статусом в группе сверстников, отношениями с учителями, ситуацией неопределенности (экзамены, будущее). Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении Л.

Импульсивность ($r_s = -0,286$): в старшем школьном возрасте импульсивные реакции часто являются не столько следствием низкой саморегуляции, сколько проявлением возрастной эмоциональной лабильности, поиска новизны и риска, что нормативно для данного этапа развития. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении М.

Плохой перфекционизм ($r_s = -0,276$): отсутствие значимой корреляции можно объяснить двойственной природой перфекционизма. С одной стороны, страх ошибок может тормозить начало деятельности, с другой – высокий уровень саморегуляции у некоторых старшеклассников может парадоксальным образом сочетаться с завышенными требованиями к

результату, особенно в условиях высокой конкуренции. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении Н.

Вызов ($r_s = -0,108$): работа в режиме дедлайна может быть как признаком низкой саморегуляции, так и особым индивидуальным стилем деятельности, который не обязательно связан с уровнем саморегуляции. У старшеклассников с определенными акцентуациями характера работа в условиях сжатых сроков может быть привычной и даже комфортной, не снижающей общего регуляторного потенциала. Расчетные данные корреляционного анализа представлены в Приложении П.

Обобщая результаты корреляционного исследования взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности и прокрастинации старшеклассников, можно сделать следующие основные выводы:

1. Уровень саморегуляции отрицательно связан с частотой прокрастинации ($r_s = -0,679$; $p < 0,01$). Чем выше саморегуляция, тем реже старшеклассник откладывает выполнение учебных задач. Это ключевой результат исследования, подтверждающий теоретические предположения.

2. Выявлены значимые положительные корреляции между уровнем саморегуляции и такими личностными характеристиками, как самоконтроль ($r_s = 0,486$) и организованность ($r_s = 0,478$). Это указывает на то, что развитая саморегуляция проявляется в способности управлять собственной активностью и эффективно планировать учебную деятельность.

3. Обнаружены значимые отрицательные корреляции между уровнем саморегуляции и ленью ($r_s = -0,319$), а также избеганием неудач ($r_s = -0,326$). Старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции реже характеризуют себя как «ленивые» и менее склонны к мотивации избегания неудач, демонстрируя готовность к активному преодолению трудностей.

4. Статистически значимых корреляций уровня саморегуляции с социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом и импульсивностью не обнаружено. Это может быть связано с возрастными особенностями старшеклассников (эмоциональная лабильность, поиск

новизны), двойственной природой некоторых конструктов (перфекционизм, вызов) или ограничениями выборки.

5. Полученные результаты подтверждают, что саморегуляция является важным фактором, снижающим риск прокрастинации в старшем школьном возрасте. Наиболее значимыми регуляторными предикторами низкой прокрастинации выступают самоконтроль и организованность, в то время как лень и избегание неудач сопутствуют низкому уровню саморегуляции.

6. Практическая значимость результатов заключается в обосновании необходимости целенаправленного формирования саморегуляции у старшеклассников, особенно в части развития самостоятельности и ответственности (как наиболее слабых звеньев в регуляторном профиле выборки), что может служить эффективной мерой профилактики прокрастинации в условиях подготовки к итоговой аттестации.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о наличии статистически значимой корреляционной взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации у старшеклассников нашла частичное подтверждение. В ходе исследования доказано наличие значимых связей между уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации, ленью, избеганием неудач, самоконтролем и организованностью. В то же время не было выявлено значимых корреляций с социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом и импульсивностью, что требует дальнейшего изучения и учитывает сложную, многомерную природу прокрастинации в юношеском возрасте.

2.3. Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня прокрастинации и повышению саморегуляции старшеклассников

Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что саморегуляция является ключевым фактором, снижающим прокрастинацию в старшем школьном возрасте. Чем выше уровень саморегуляции, тем реже старшеклассники откладывают выполнение учебных задач. Также были выявлены значимые положительные корреляции саморегуляции с самоконтролем и организованностью, а также отрицательные связи с ленью и избеганием неудач. Анализ регуляторного профиля показал, что наиболее сформированными являются процессы моделирования и планирования, оценивание результатов, тогда как зонами развития выступают самостоятельность и ответственность.

На основе этих данных были подобраны рекомендации, направленные на целенаправленное развитие саморегуляции как системного качества и преодоления прокрастинации. Рекомендации адресованы старшеклассникам и педагогам.

Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня прокрастинации и развитию саморегуляции для старшеклассников.

Цель: формирование у старшеклассников навыков саморегуляции и снижение склонности к откладыванию учебных задач.

1. Планирование. Способность ставить четкие учебные цели и предварительно организовывать свою деятельность напрямую связана со снижением прокрастинации. Чем конкретнее и реалистичнее план, тем меньше у вас возникает поводов отложить задачу на потом. Чтобы развить этот навык, полезно использовать технику декомпозиции: разбивайте любую глобальную цель (например, подготовку к ЕГЭ или итоговый проект) на конкретные, измеримые шаги. Вместо расплывчатого «выучить биологию» поставьте себе три маленькие задачи: прочитать параграф 5, составить конспект из 10 терминов и решить 3 тестовых задания. Также эффективно составлять

иерархические планы: на месяц выделите ключевые моменты, на неделю пропишите конкретные задачи, а на день – пошаговые действия. Для расстановки приоритетов используйте матрицу Эйзенхауэра, разделяя дела на важные и срочные. Ведите чек-листы и обязательно отмечайте выполненные пункты – это создает ощущение прогресса и снижает желание отложить работу. Техника «обратное планирование» также помогает снизить тревогу: представьте день экзамена и распишите шаги от этой даты к сегодняшнему дню. И не забывайте про «правило 2 минут»: если задача занимает меньше двух минут – выполните ее сразу, не занося в список, чтобы избежать накопления мелких отложенных дел.

2. Моделирование. Умение учитывать внутренние и внешние условия выполнения задачи помогает вам реалистично оценивать свои ресурсы и избегать прокрастинацию из-за неверного прогноза. Перед началом любой работы полезно письменно отвечать на три вопроса: «Что именно от меня требуется?», «Какие ресурсы (время, материалы, знания) у меня есть?» и «Что может мне помешать?». Учитесь выделять существенные условия задачи, отсеивая неподходящую информацию. Если задача кажется вам «неподъемной», перепроверьте: возможно, вы учли лишние ограничения или недооценили свои возможности. Техника «анализ лучшего и худшего сценария» снижает страх неудачи: письменно опишите, что произойдет в случае успеха и что случится, если вы ошибетесь. Также полезно вести «карту ресурсов»: перед задачей фиксируйте, что вам поможет (время, знания, помощь других) и что может помешать (усталость, отвлекающие факторы). Это повышает реалистичность прогноза и уменьшает тревожное откладывание.

3. Программирование. Способность выстраивать последовательность действий и гибко ее менять – это основа для преодоления импульсивности и так называемой «активной» прокрастинации, когда вы постоянно переключаетесь на более приятные дела. Для типовых учебных операций (например, написания эссе, решения уравнения или анализа текста) создайте

свои шаблоны-алгоритмы. Это снижает когнитивную нагрузку и ускоряет начало работы. Если задача не имеет готового алгоритма, составьте его самостоятельно в черновике: пропишите хотя бы три-четыре шага и только потом приступайте к выполнению. Техника «микрошагов» особенно эффективна при сильном сопротивлении: разбейте задачу на шаги по одной-две минуты. Первый шаг может быть максимально простым – «открыть тетрадь и записать число». Это снижает «лень» и импульсивное переключение. Также создайте свой «алгоритм действий в тупике»: если вы не знаете, что делать дальше, используйте прописанную последовательность (перечитать условие, выделить известное, сформулировать вопрос). Такой алгоритм заменяет хаотичные попытки и помогает быстро вернуться в рабочее состояние.

4. Оценивание результатов. Умение соотносить достигнутое с поставленной целью и вовремя корректировать свою деятельность – это ключевой навык для преодоления перфекционизма и страха ошибки. После выполнения любого задания обязательно сверяйте результат с образцом или критериями. Используйте вопросы для самоанализа: «Что я сделал правильно?», «Где конкретно ошибся?», «Как исправить?», «Какой вывод сделаю для будущего?». Ведите рефлексивный дневник (всего пять минут в день). Фиксируйте не только оценки, но и сам процесс: что помогало, что мешало, какие регуляторные стратегии сработали. Техника «достаточно хорошо» помогает справиться с перфекционизмом: установите для себя критерий 80% вместо 100%. После выполнения спросите себя: «Достаточно ли этого для сдачи?» – это снижает страх неидеального результата. Также заведите «дневник ошибок», но не для фиксации самих ошибок, а для вывода: «Что это дало мне для понимания?». Переосмысление ошибки как опыта снижает избегание неудач.

5. Самостоятельность. Степень вашей автономности в организации и контроле учебной деятельности напрямую влияет на прокрастинацию. Низкая самостоятельность – один из главных факторов откладывания, потому что без

внешнего контроля задача постоянно отодвигается. Начинайте с малого: самостоятельно выбирайте порядок выполнения домашних заданий. Постепенно берите на себя ответственность за выполнение одного учебного поручения в неделю без напоминаний. Иницилируйте небольшие проекты по интересующей вас теме, предлагайте свои варианты для докладов или исследований. Учитесь принимать решения без согласования с учителем или родителями в ситуациях, где ошибка допустима и не приведет к серьезным последствиям. Техника «час без подсказок»: выберите один час в день, когда вы решаете учебные задачи без обращения к родителям, учителям или интернету (кроме учебников). Постепенно увеличивайте это время. Также введите правило «собственный дедлайн»: для любого задания установите свою дату сдачи на два дня раньше реального срока и соблюдайте ее без внешнего контроля.

6. Ответственность. Принятие личной ответственности за процесс и результаты обучения – это то, что отличает успешного ученика. Низкая ответственность ведет к восприятию деятельности как вынужденной и, как следствие, к постоянному откладыванию. Фиксируйте взятые на себя обязательства (устно или письменно). В конце дня проверяйте, выполнили ли вы их. Используйте фразу «Я отвечаю за то, чтобы...» как внутренний якорь. Оценивайте свою работу до того, как ее проверит учитель, а затем сравнивайте свою оценку с внешней. Это развивает объективность и принятие ответственности за результат. Важно не перекладывать вину на внешние обстоятельства. Вместо мысли «учитель плохо объяснил» спросите себя: «Что я могу сделать, чтобы разобраться самому?». Такой простой сдвиг вопроса переводит вас из пассивной позиции в активную.

7. Гибкость – это способность перестраивать действия при изменении условий. Чем она выше, тем легче вы адаптируетесь к неожиданностям и тем реже срываете сроки из-за того, что «все пошло не по плану». Создавайте себе учебные ситуации с элементами неопределенности: решайте задачи с избыточными или недостающими данными, готовьтесь к занятию за половину

обычного времени. Участвуйте в дебатах, дискуссиях, мозговых штурмах – там нужно быстро перестраивать аргументацию. Если привычный план сломался, не бросайте задачу, а составьте новый «план Б» за две минуты. Полезно выполнять упражнение «три способа»: для любой задачи придумайте три разных способа ее решения (даже если некоторые будут фантастическими). Это тренирует гибкость и снижает страх перед изменениями.

8. Надежность – это устойчивость ваших регуляторных процессов в условиях помех и повышенной нагрузки. Низкая надежность означает, что при стрессе или усталости ваша саморегуляция «рушится» и начинается прокрастинация. Организуйте стабильные условия для занятий: постоянное место, фиксированное время, отключение уведомлений на телефоне. Тренируйте концентрацию в присутствии легких помех (например, под тихую музыку) и постепенно повышайте уровень сложности. Разработайте систему упреждающего управления ресурсами: если вы знаете, что вечером будете уставать, планируйте сложные задачи на утро. Также полезно заранее прописывать, что вы сделаете, если почувствуете сильную усталость или отвлечение – это повышает устойчивость в стрессовых ситуациях.

9. Развитие самоконтроля. Самоконтроль – это способность управлять своими импульсами и эмоциями ради долгосрочных целей. Он является поведенческим выражением развитой саморегуляции. Используйте технику «если – то»: заранее пропишите правило на случай отвлечения. Например: «Если мне захочется проверить телефон, то я сначала сделаю пять заданий по математике». Практикуйте отложенное удовольствие: пообещайте себе приятное занятие (сериал, прогулку, вкусную еду) только после выполнения запланированной работы. Начинайте утро с двухминутной медитации на дыхание: это тренирует произвольное внимание и укрепляет самоконтроль. Также полезно отслеживать, сколько раз в день вы смогли удержаться от импульсивного действия, и постепенно увеличивать это число.

10. Преодоление лени. Лень, согласно результатам нашего исследования, связана с низкой саморегуляцией, особенно с отсутствием навыков самомотивации и постановки промежуточных целей. Используйте «правило пяти минут»: договоритесь с собой, что будете работать всего пять минут. Часто этого достаточно для «запуска» деятельности, дальше вы продолжаете уже без сопротивления. Применяйте систему вознаграждений: после выполнения небольшого этапа сделайте короткий перерыв или порадуйте себя чем-то приятным. Ищите личностный смысл в задаче. Если предмет кажется скучным, спросите себя: «Где эти знания могут пригодиться мне в жизни?». Техника «запуск через ритуал» также снижает сопротивление: создайте короткое действие-триггер, с которого всегда начинается работа (выпить воды, зажечь лампу, протереть стол). Через несколько повторений этот ритуал будет автоматически настраивать вас на рабочий лад.

11. Преодоление избегания неудач. Страх ошибки провоцирует откладывание как защитный механизм. Высокая саморегуляция, напротив, предполагает готовность к риску и принятие ответственности. Замените установку «Я не должен ошибаться» на «Ошибка – это информация для роста». Ставьте минимальные цели, где ошибка практически исключена, и постепенно повышайте сложность. Составьте список своих прошлых успехов и обращайтесь к нему в моменты неуверенности. Техника «самая страшная ошибка»: письменно опишите самую ужасную ошибку, которую вы можете допустить, а затем оцените ее реальную вероятность и последствия. Часто страх оказывается сильно преувеличенным. «Эксперимент с ошибкой»: намеренно сделайте небольшую ошибку в черновике (например, неправильно напишите формулу) и проанализируйте свою реакцию и реакцию окружающих. Это быстро снижает иррациональный страх перед ошибкой.

12. Регулярная рефлексия. Рефлексия объединяет все регуляторные процессы и позволяет отслеживать прогресс. Раз в неделю выделяйте 15 минут на анализ: «Что я сегодня запланировал и что сделал?», «Какие регуляторные стратегии сработали, а какие нет?», «Как я могу улучшить свою

самоорганизацию?». Обсуждайте свои трудности с одноклассниками, учителями или психологом (вербализация помогает осознанию). Можно вести отдельный «рефлексивный дневник», куда записывать не только учебные результаты, но и эмоциональные состояния, помехи, удачные приемы. Чем чаще вы анализируете свою деятельность, тем более осознанной и управляемой она становится.

Психолого-педагогические рекомендации по снижению уровня прокрастинации и развитию саморегуляции у старшеклассников для педагогов.

Цель: создание образовательной среды и системы педагогических приемов, целенаправленно развивающих саморегуляцию учебной деятельности старшеклассников.

1. Планирование. Проводите краткие инструктажи по составлению планов, показывая обучающимся, как глобальную цель разбить на конкретные этапы. Например, при выдаче проекта «Подготовка к ЕГЭ по истории» попросите старшеклассников составить иерархический план на месяц, неделю и день, используя ту же технику декомпозиции, которая описана для обучающихся. Для каждого проекта устанавливайте промежуточные дедлайны: сдача развернутого плана, затем черновика, затем финальной версии. На уроках обязательно анонсируйте цели и этапы занятия: «Сегодня мы сначала повторим прошлую тему, затем разберем три новых задачи, а в конце проведем пятиминутную рефлексию». Это служит образцом для подражания. Также познакомьте обучающихся с матрицей Эйзенхауэра и «правилом двух минут» – покажите на примере, как они могут применять эти техники при подготовке домашнего задания.

2. Моделирование. Практикуйте анализ условий задач перед их решением. Перед тем как ученики приступят к работе, предлагайте им письменно отвечать на вопросы: «Что известно?», «Что нужно найти?», «Какие ограничения есть?». Давайте задачи с избыточными или недостающими данными – это тренирует умение выделять существенные

условия. Например, дайте задачу по физике, где половина цифр не нужна для решения, и попросите сначала отсеять лишнее. Внедрите в работу технику «анализ лучшего и худшего сценария»: перед большой контрольной пусть ученики письменно опишут, что произойдет при успехе и при неудаче, а затем оценят реальные последствия. Также предложите им вести «карту ресурсов» перед сложными заданиями для фиксации того, что помогает, а что мешает. Это развивает реалистичный прогноз и снижает тревожное откладывание.

3. Программирование. Обучайте старшеклассников составлению алгоритмов для типовых задач. Например, вместе с классом создайте шаблон написания эссе по обществознанию: «1) тезис, 2) аргумент 1 с примером, 3) аргумент 2, 4) вывод». Для решения уравнений по математике разработайте чек-лист из трех-четырех шагов. Предоставляйте такие шаблоны на первых этапах, затем постепенно уменьшайте долю внешней поддержки, чтобы ученики составляли алгоритмы самостоятельно. Внедрите технику «микрошагов» для тех, кто испытывает сильное сопротивление в начале работы: попросите их разбить задачу на шаги по одной-две минуты и начать с самого простого (например, «открыть тетрадь и записать число»). Также полезно обучить класс «алгоритму действий в тупике»: если ученик не знает, что делать дальше, он использует последовательность (перечитать условие, выделить известное, сформулировать вопрос). Это заменяет хаотичные попытки и быстро возвращает в рабочее состояние.

4. Оценивание результатов. Внедряйте этап структурированной рефлексии в конце каждого урока или после крупной работы. Используйте «карточки выхода» с вопросами: «Что получилось?», «Что было сложным?», «Что я сделаю по-другому в следующий раз?». Учите самопроверке по критериям до сдачи работы: дайте ученикам рубрику с баллами (как на ЕГЭ) и попросите оценить свой ответ самостоятельно, прежде чем сдавать вам. Познакомьте их с техникой «достаточно хорошо»: объясните, что не всегда нужно стремиться к 100%, иногда 80% – это уже отличный результат, который позволяет двигаться дальше. Предложите вести рефлексивный дневник

(5 минут в день) и «дневник ошибок», где фиксируется не сама ошибка, а вывод: «Что это дало мне для понимания?». Регулярно обсуждайте эти записи в классе или индивидуально, чтобы ошибка перестала восприниматься как катастрофа.

5. Самостоятельность. Постепенно передавайте ответственность обучающимся за организацию их учебной деятельности. Начните с малого: позвольте им самостоятельно выбирать порядок выполнения заданий на уроке. Затем дайте возможность выбирать способ выполнения (например, представить результат в виде текста, презентации или устного доклада). На следующем этапе предложите самим выбирать тему проекта или исследования. Не давайте готовых ответов на вопросы. Вместо этого задавайте наводящие вопросы: «Где можно найти эту информацию?», «Как ты думаешь, что здесь важно?». Внедрите технику «час без подсказок» в классе или в качестве домашнего задания: один час ученики решают учебные задачи без обращения к учителю, родителям или интернету (кроме учебника). Также введите правило «собственный дедлайн»: для любого задания обучающийся устанавливает свою дату сдачи на два дня раньше реального срока и старается ее соблюдать без внешнего контроля. Поощряйте инициативу, даже если результат не идеален важен сам факт самостоятельного действия.

6. Ответственность. Формируйте принятие личной ответственности через четкие критерии и самопроверку. Старайтесь не принимать оправдания в духе «у меня не получилось, потому что...». Вместо этого переводите обучающегося в конструктивное русло: «Что ты можешь сделать, чтобы разобраться?», «Какой следующий шаг?». Связывайте учебные результаты с усилиями обучающегося, а не с внешними обстоятельствами. Например, говорите: «Ты получил четверку, потому что выполнил план на 80%». Предложите ученикам фиксировать свои обязательства фразой «Я отвечаю за то, чтобы...» и в конце дня проверять их выполнение. Также полезно практиковать самооценивание до внешней проверки: ученик оценивает свою

работу, а затем вы сравниваете оценки – это развивает объективность и принятие ответственности за свой результат.

7. Гибкость. Создавайте учебные ситуации с изменяющимися условиями. Например, в середине урока неожиданно скажите: «Времени осталось в два раза меньше, скорректируйте свой план». Или добавьте новое ограничение: «Теперь вы должны решить эту задачу без калькулятора». Используйте групповые дискуссии и дебаты, где аргументацию приходится быстро перестраивать в ответ на контраргументы. Введите упражнение «три способа»: для любой учебной задачи попросите класс придумать три разных способа решения (даже если некоторые будут необычными или фантастическими). Если у обучающегося сломался привычный план, требуйте не бросать задачу, а составить «план Б» за две минуты. Это тренирует когнитивную гибкость и снижает страх перед неожиданностями.

8. Надежность. Тренируйте устойчивость к помехам. Иногда разрешайте выполнять задания при умеренном фоновом шуме (например, при тихой музыке) или ограничивайте время на ответ – это учит сохранять регуляцию в условиях стресса. Обучайте простым техникам саморегуляции в стрессовых ситуациях: например, дыхательным упражнениям перед контрольной (глубокий вдох на 4 счета, задержка на 4, выдох на 4). Помогите обучающимся разработать систему упреждающего управления ресурсами: если они знают, что вечером устают, пусть планируют сложные задачи на утро. Напоминайте о важности стабильных условий для занятий (постоянное место, отключение уведомлений на телефоне) и постепенно увеличивайте сложность тренировок концентрации.

9. Лень. Никогда не интерпретируйте лень как личностную черту («ты ленивый»). Вместо этого предлагайте в начале задания минимальной сложности (например, упражнение на одну минуту). Используйте систему поощрений за выполнение промежуточных этапов. Помогайте обучающимся видеть личностный смысл материала: задавайте вопрос «Где эти знания могут пригодиться тебе в жизни?» и обсуждайте ответы в классе. Внедрите «правило

пяти минут»: договоритесь с классом, что они поработают всего пять минут (часто этого достаточно для запуска деятельности).

10. Избегание неудач. Давайте обратную связь, которая подчеркивает прогресс и конкретные способы улучшения, а не только указывает на ошибки. Создавайте ситуации успеха: давайте задания, где успех гарантирован при минимальном усилии. Обсуждайте ошибки как нормативный этап обучения, а не как катастрофу. Проведите «эксперимент с ошибкой» в классе: намеренно сделайте небольшую ошибку на доске и вместе проанализируйте реакцию (это быстро снижает иррациональный страх). Замените установку «ты должен не ошибаться» на «ошибка – это информация для роста».

11. Самоконтроль и организованность. Внедряйте методы тайм-менеджмента в учебный процесс: метод «Помидора» (25 минут работы, 5 минут отдыха), матрицу Эйзенхауэра, ведение чек-листов. Требуйте ведения ежедневников или использования цифровых планировщиков. Проводите рефлексивные пятиминутки в конце недели, где ученики анализируют, что они успели, а что нет и почему. Техника «если – то» также эффективна в классе: попросите обучающихся заранее прописать правило на случай отвлечения.

12. Социальная тревожность. Используйте групповые формы работы с распределением ролей – это снижает страх публичного оценивания. Давайте поддерживающую обратную связь, начиная с того, что получилось хорошо. Откажитесь от публичного осуждения ошибок. Вместо вызова к доске для тревожных обучающихся используйте письменные ответы или работу в мини-группах. Постепенно приучайте их к выступлениям: сначала ответ с места, затем ответ у доски с опорой на план, затем полноценное выступление.

13. Плохой перфекционизм. Поощряйте попытки и процесс, а не только идеальный результат. Ограничивайте время на выполнение заданий (это не дает обучающимся бесконечно переделывать работу). Объясните технику «достаточно хорошо»: 80% – это уже отличный результат. Покажите на примерах, как идеальное выполнение одной задачи может помешать выполнить остальные.

14. Импульсивность. Тренируйте навык паузы перед действием: введите правило «три секунды подумай – потом отвечай». Используйте таймер на уроке для каждого этапа. Обучайте анализу последствий через кейсы и ролевые игры: «Что произойдет, если я сейчас брошу задачу и отвлекусь на телефон?». Давайте задания, где импульсивное действие ведет к очевидной ошибке – это создает опыт рефлексии.

Дифференциация по уровню саморегуляции:

Для обучающихся с низким уровнем саморегуляции (27% выборки). Этим ученикам нужна максимальная структура: предоставляйте пошаговые инструкции, готовые чек-листы и шаблоны. Например, давайте не просто задачу, а алгоритм ее решения с пустыми окошками для заполнения. Устанавливайте частый внешний контроль и промежуточные дедлайны – каждые 2–3 дня проверяйте небольшие фрагменты работы. Обучайте базовым техникам планирования и самопроверки с опорой на внешние образцы. Не требуйте от них полной самостоятельности сразу – сначала тренируйте на малых, безопасных задачах, где цена ошибки невысока. Например, пусть они самостоятельно спланируют только один этап из трех.

Для обучающихся со средним уровнем саморегуляции (41% выборки). Предлагайте задания вариативной сложности с возможностью выбора способа выполнения. Стимулируйте самостоятельное планирование: дайте задание «Спланируй подготовку к контрольной самостоятельно и покажи мне план». Работайте над слабыми звеньями – чаще всего это самостоятельность и ответственность – через специальные упражнения, такие как «час без подсказок» или «собственный дедлайн». Привлекайте их к взаимопроверке и рефлексии: пусть они оценивают работы друг друга по заданным критериям и обсуждают, что помогло или помешало выполнить задание.

Для обучающихся с высоким уровнем саморегуляции (32% выборки). Давайте сложные проектные и исследовательские задачи с открытым результатом, где нет единственно правильного ответа. Предлагайте им роль тьютора, консультанта или модератора в групповой работе – пусть они

помогают одноклассникам с более низким уровнем саморегуляции. Ставьте метазадачи: «Проанализируй эффективность своей стратегии решения», «Разработай алгоритм для одноклассников по этой теме». Поддерживайте индивидуальную образовательную траекторию: позволяйте таким ученикам выбирать не только тему, но и темп, и глубину изучения материала.

Создание регуляторно-поддерживающей среды:

1. Структурируйте учебное время, становясь «внешним планировщиком». Поскольку большинство обучающихся имеют лишь средний уровень планирования, а значительная часть – низкий, они не могут самостоятельно разбить задачу на этапы и удержать временные рамки. В начале каждого урока четко проговаривайте цель, этапы и время на каждый этап. Например: «За 40 минут мы: 1) повторим 5 терминов (5 мин), 2) решим 3 задачи по образцу (15 мин), 3) напишем самостоятельную работу (10 мин), 4) проведем рефлекссию (5 мин)». В конце урока обязательно подводите итоги: «Кто выполнил все этапы? Кто не успел? Что помешало?». Для обучающихся с низким уровнем саморегуляции давайте письменные пошаговые инструкции с таймером на парту. Например, не «готовьтесь к контрольной», а: «10 мин – повторить формулы; 10 мин – решить 2 задачи из домашнего задания; 5 мин – проверить ответы». Это снижает тревогу из-за неопределенности и уменьшает прокрастинацию, вызванную страхом большого объема.

2. Используйте визуальные опоры для компенсации слабого моделирования. Исследование показало, что большинство обучающихся имеют средний уровень моделирования – они плохо выделяют существенные условия задачи и не видят связей между целями и ресурсами. Разработайте и используйте в классе ментальные карты для подготовки к ЕГЭ (например, для русского языка: центральная тема – «ЕГЭ по русскому», ветки – «орфография», «пунктуация», «сочинение», «тестовая часть», на каждой ветке – конкретные шаги и сроки). Создайте схемы-алгоритмы решения типовых задач. Например, для физики: «1) записать дано; 2) перевести в СИ; 3) выбрать формулу; 4) подставить числа». Подготовьте инфографику с критериями ЕГЭ для

письменных работ (сочинение, эссе, проект) с примерами клише и типичными ошибками. Разместите эти опоры на стендах класса или раздайте каждому ученику в папку. Для обучающихся с низким уровнем саморегуляции обязательно кладите опору на парту при выполнении задания. Обучающийся «считывает» условия задачи с опоры, не удерживая все в голове, что снижает когнитивную нагрузку и желание отложить задачу.

3. Давайте обратную связь, чтобы снизить избегание неудач. В исследовании выявлено, что некоторые старшеклассники имеют высокий уровень этого показателя. Страх ошибки провоцирует откладывание, особенно у тревожных обучающихся, которых большинство. Используйте трехфазовую формулу. Сначала отметьте, что сделано правильно: «Ты верно применил формулу площади круга». Затем укажите на ошибку без осуждения ученика: «Но ты не учел, что радиус дан в сантиметрах, а ответ требуется в метрах». После этого совместно выработайте действие: «Давай выработаем правило: перед подстановкой чисел всегда проверять единицы измерения. Запиши это в свой алгоритм». Для обучающихся с высоким избеганием неудач добавьте фразу, нормализующую ошибку: «Ошибка – это информация для роста. Без нее ты бы не узнал про единицы измерения». Для тревожных обучающихся давайте обратную связь индивидуально или письменно, а не публично. Так ошибка перестает быть катастрофой, и обучающийся перестает откладывать задачу из страха «сделать неидеально».

4. Встраивайте обучение саморегуляции в каждый урок, а не выносите в отдельные занятия. Наши данные показывают, что моделирование и планирование и др. у большинства сформированы на среднем уровне, а самостоятельность и ответственность – зоны развития (значительная часть старшеклассников демонстрируют низкие показатели по этим шкалам). Отдельные «уроки саморегуляции» не работают, потому что навык должен тренироваться в контексте реальной учебной деятельности. На каждом уроке выделяйте 5–7 минут на одно из упражнений, чередуя их. Для тренировки планирования за 2 минуты до конца урока попросите: «Запишите три

конкретных шага, которые вы сделаете дома для подготовки к следующему занятию». Дайте готовый чек-лист с вариантами для галочек. Для развития моделирования перед новой задачей предложите письменно ответить на три вопроса: «Что дано? Что нужно найти? Что может помешать?». Для обучающихся с низким уровнем саморегуляции выдайте карточку с этими вопросами на парту. Для программирования на любом предмете дайте задание: «Составьте алгоритм выполнения этого задания для больного одноклассника (пошагово)». Для оценивания результатов после самостоятельной работы раздайте рубрику с критериями и попросите: «Оцените себя по критериям, поставьте баллы, затем через 2 минуты сравните с моей оценкой». Для развития рефлексии и ответственности в последние 5 минут урока попросите каждого письменно ответить: «Что я сделал сегодня? Что мне помогло? Что помешало? Что сделаю по-другому в следующий раз?». Собирайте эти листы – это фиксация ответственности. Для обучающихся с низкой ответственностью это обязательное действие.

5. Дифференцируйте среду под уровни саморегуляции. В нашей выборке присутствуют обучающиеся с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции. Одна и та же среда будет для одних слишком хаотичной, а для других – слишком жесткой. Для обучающихся с низким уровнем саморегуляции давайте максимальную структуру: пошаговые инструкции, готовые алгоритмы, чек-листы. Контролируйте часто (например, проверка каждые 2–3 дня). Не требуйте самостоятельности в полном объеме. Например, не «подготовь доклад», а: «1) найди три источника по теме (покажи мне), 2) выпиши из каждого по 2 факта (покажи), 3) составь три слайда по шаблону». Для обучающихся со средним уровнем саморегуляции давайте выбор способа выполнения и стимулируйте самостоятельное планирование. Например: «Спланируй подготовку к контрольной самостоятельно и покажи мне план за 2 дня до нее». Работайте над слабыми звеньями (самостоятельность, ответственность) через упражнения «час без подсказок» (один урок они решают без вашей помощи) или «собственный дедлайн» (сдают работу на день

раньше срока). Для обучающихся с высоким уровнем саморегуляции давайте задачи с открытым результатом, назначайте их тьюторами для слабых (обучение других развивает рефлексию). Ставьте метазадачи: «Разработай алгоритм для одноклассников по этой теме», «Проанализируй, какая стратегия решения была самой эффективной и почему».

Пример: Вы проводите урок по истории на тему «Причины распада СССР». Выстраивайте занятие следующим образом. На этапе анонса скажите: «За 40 минут мы: а) составим план анализа причин (7 мин); б) поработаем в группах с документами (20 мин); в) проведем взаимопроверку по критериям (8 мин); г) рефлексию (5 мин)». Затем выдайте визуальную опору – ментальную карту с тремя блоками причин (экономические, политические, социальные) и подпунктами. Для программирования дайте группам задание: «Напишите свой алгоритм анализа исторического документа из 4 шагов». Проведите дифференциацию: для обучающихся с низким уровнем саморегуляции дайте готовый алгоритм с пропусками (вставить ключевые слова), для среднего – только названия шагов без пояснений, для высокого – без шаблона, полная самостоятельность. Перед сдачей работ выдайте рубрику с баллами (как на ЕГЭ: 1 балл – назвал причину, 2 балла – привел факт, 3 балла – объяснил связь). Ученики оценивают себя сами, затем сравнивают с вашей оценкой. Для тревожных проведите взаимопроверку в парах, а не публичную. В конце урока проведите рефлексию и фиксацию ответственности: каждый письменно отвечает, что он сделал сегодня для анализа причин, что ему помогло, что помешало и что он сделает по-другому в следующий раз. Соберите листы (для обучающихся с низкой ответственностью это обязательная процедура).

6. Используйте чек-лист для самопроверки педагога. После каждого урока оценивайте себя по следующим вопросам (чем больше «да», тем лучше). Анонсировал ли я цели, этапы и время в начале урока? Использовал ли я визуальную опору (схему, карту, алгоритм)? Давал ли я обратную связь по формуле «правильно, ошибка, действие»? Встроил ли я мини-упражнение на

планирование, программирование или рефлексию? Учел ли я разные уровни (низкий, средний, высокий) при выдаче заданий? Создал ли я ситуацию, где ошибка была нормализована (самопроверка, взаимопроверка, «ошибка – это информация»)? Зафиксировал ли я ответственность обучающихся (письменная рефлексия, сбор листов)? Если вы ответили «нет» на три и более пункта – на следующем уроке целенаправленно отработайте их. Если «да» на все – вы уже создаете среду, которая снижает прокрастинацию и развивает саморегуляцию.

7. Помните об итоговой цели. Внедрение регуляторно-поддерживающей среды – это не дополнительная нагрузка, а инструмент профилактики прокрастинации. Структура, визуальные опоры, обратная связь без страха, ежедневная рефлексия и дифференциация позволяют компенсировать слабую самостоятельность и ответственность (зоны развития у значительной части старшеклассников), снизить влияние избегания неудач и лени, а главное – уменьшить частоту прокрастинации.

Внедрение данных рекомендаций, направленных на целенаправленное развитие саморегуляции как системного качества, позволит не только снизить прокрастинацию, но и развить у старшеклассников регуляторные навыки, необходимую для успешной сдачи итоговой аттестации, профессионального самоопределения и дальнейшего непрерывного образования

Выводы по главе 2

В ходе эмпирического исследования, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем саморегуляции учебной деятельности и показателями прокрастинации обучающихся старших классов, был проведен комплексный анализ диагностических данных 41 респондента в возрасте 17–18 лет на базе МАОУ СШ № XX г. Красноярска. В качестве диагностического инструментария использовались методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» и методика «Шкала оценки академической прокрастинации PASS».

По уровню саморегуляции выборка распределилась следующим образом: высокий уровень – 32% обучающихся; средний уровень – 41% обучающихся; низкий уровень – 27% обучающихся. Данное распределение отражает достаточно высокий уровень сформированности регуляторных навыков у большинства старшеклассников (73% имеют средний и высокий уровни), что согласуется с теоретическими представлениями о ранней юности как сенситивном периоде для развития саморегуляции. Вместе с тем наличие четверти выборки с низким уровнем саморегуляции указывает на группу риска, требующую целенаправленной психолого-педагогической поддержки.

Анализ регуляторных профилей показал, что наиболее сформированными в выборке являются процессы моделирования (63% средний уровень) и планирования (56% средний уровень), оценивание результатов (56% средний уровень), а также гибкость (73% средний уровень) и надежность (59% средний уровень). В то же время выраженными зонами развития выступили самостоятельность (41% низкий уровень) и ответственность (41% низкий уровень). Это свидетельствует о том, что при относительной сформированности регуляторных процессов старшеклассники испытывают значительные трудности в автономной организации учебной деятельности и принятии личной ответственности за ее результаты.

Анализ показателей прокрастинации по методике PASS выявил, что в выборке преобладает средняя частота прокрастинации (54%), высокий уровень отмечен у 24% респондентов, средний – 54%, низкий – у 22%. Таким образом, старшеклассники в той или иной степени склонны к откладыванию выполнения учебных задач, что подтверждает актуальность исследования. Среди причин прокрастинации наиболее выраженными оказались лень (78% средний уровень) и вызов – работа в условиях дедлайна (81% средний уровень). Среди личностных характеристик, связанных с прокрастинацией, доминируют средние показатели импульсивности (83%), организованности (78%).

Для проверки выдвинутой гипотезы о наличии статистически значимой взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Результаты корреляционного анализа позволили сделать следующие выводы.

Во-первых, выявлена умеренная отрицательная корреляционная связь между уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации ($r_s = -0,679$; $p < 0,01$). Это означает, что чем выше уровень саморегуляции у старшеклассника, тем реже он откладывает выполнение учебных задач. Данный результат полностью подтверждает основное предположение гипотезы.

Во-вторых, обнаружены умеренные положительные корреляции общего уровня саморегуляции с самоконтролем ($r_s = 0,486$; $p < 0,01$) и организованностью ($r_s = 0,478$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что развитая саморегуляция проявляется в способности управлять своими импульсами и эмоциями, а также эффективно планировать и структурировать учебную деятельность.

В-третьих, выявлены умеренные отрицательные корреляции общего уровня саморегуляции с ленью ($r_s = -0,319$; $p < 0,05$) и избеганием неудач ($r_s = -0,326$; $p < 0,05$). Старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции реже характеризуют себя как «ленивые» и менее склонны к мотивации избегания неудач, демонстрируя готовность к активному преодолению трудностей.

В-четвертых, статистически значимых корреляций общего уровня саморегуляции с социальной тревожностью ($r_s = -0,112$), вызовом ($r_s = -0,108$), плохим перфекционизмом ($r_s = -0,276$) и импульсивностью ($r_s = -0,286$) обнаружено не было. Отсутствие значимых связей может быть объяснено возрастными особенностями старшеклассников (эмоциональная лабильность, поиск новизны), двойственной природой некоторых конструкторов (например, «вызов» может отражать как дезадаптивный, так и адаптивный стиль деятельности), а также спецификой выборки.

Таким образом, гипотеза исследования о наличии статистически значимой корреляционной взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации у старшеклассников подтвердилась частично. Установлены значимые отрицательные связи общего уровня саморегуляции с частотой прокрастинации, ленью и избеганием неудач, а также положительные связи с самоконтролем и организованностью. В отношении социальной тревожности, вызова, плохого перфекционизма и импульсивности значимых корреляций не выявлено, что требует дальнейшего изучения с учетом возрастной специфики и возможного влияния других факторов.

На основе полученных эмпирических данных были подобраны психолого-педагогические рекомендации для обучающихся старших классов и педагогов, направленные на снижение уровня прокрастинации через целенаправленное развитие саморегуляции. Рекомендации учитывают выявленные зоны развития (самостоятельность, ответственность), а также значимые корреляты прокрастинации (лень, избегание неудач, самоконтроль и организованность). Особое внимание уделено дифференциации подходов к обучающимся с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции, а также созданию регуляторно-поддерживающей образовательной среды.

Таким образом, задачи эмпирического исследования решены, цель достигнута. Полученные результаты могут быть использованы в практике психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в период подготовки к итоговой аттестации и профессиональному самоопределению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что прокрастинация представляет собой тенденцию откладывать выполнение необходимых задач, что приводит к снижению продуктивности и неэффективным действиям. Это поведенческое явление может иметь серьезные негативные последствия, включая нарушение установленных сроков и эмоциональные трудности.

Различные подходы к исследованию причин прокрастинации, такие как психодинамический, поведенческий, когнитивный, гуманистический и нейробиологический и т.д., указывают на то, что данное явление может быть связано с различными показателями.

Саморегуляция представляет собой сложный, системный процесс осознанного управления собственной активностью, направленный на достижение лично значимых целей.

Теоретический анализ подтвердил, что между данными феноменами существует обратная взаимосвязь: низкий уровень развития регуляторных процессов выступает ключевым психологическим механизмом прокрастинации, тогда как высокая саморегуляция выполняет предупреждающую функцию, обеспечивая своевременность выполнения задач и эмоциональное благополучие.

Особое значение эта взаимосвязь приобретает в старшем школьном возрасте (ранняя юность), который рассматривается как чувствительный период для качественного становления системы саморегуляции. В это время происходит активное формирование регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностных свойств (самостоятельность, гибкость, ответственность, надежность). Именно в этом возрасте обучающиеся сталкиваются с необходимостью профессионального и личного самоопределения, что

сопровождается возрастанием учебной нагрузки (подготовка к ЕГЭ, итоговые проекты) и, как следствие, широким распространением прокрастинации.

Эмпирическое исследование, проведенное на выборке из 41 обучающегося 11 классов в возрасте 17–18 лет на базе МАОУ СШ № XX г. Красноярска, подтвердило наличие статистически значимой взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации. Использование методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (В.И. Моросанова) позволило выявить, что 32% респондентов имеют высокий уровень саморегуляции, 41% – средний и 27% – низкий. Преобладание в выборке среднего и высокого уровней (73%) отражает общую тенденцию к развитию регуляторных навыков в ранней юности. Анализ шкал показал, что наиболее сформированными являются: моделирования (63% средний уровень), гибкость (73% средний уровень) планирования и оценка результатов (56% средний уровень), тогда как зонами развития выступают самостоятельность и ответственность (по 41% низких показателей).

Результаты диагностики по методике «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (Л. Соломона и Е. Ротблум в адаптации М.В. Зверевой) показали, что в выборке преобладает средняя частота прокрастинации 54%, высокий уровень отмечен у 24% респондентов, низкий – у 22%. Среди причин прокрастинации наиболее выраженными оказались лень (78% средний уровень) и вызов (81% средний уровень), а среди личностных характеристик – импульсивность (83% средний уровень) и организованность (78% средний уровень).

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил сделать следующие выводы:

1. Гипотеза исследования частично подтвердилась. Выявлена умеренная отрицательная корреляционная связь между уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации ($r_s = -0,679$; $p < 0,01$). Чем выше уровень саморегуляции у старшеклассника, тем реже он откладывает выполнение учебных задач.

2. Обнаружены значимые положительные корреляции общего уровня саморегуляции с самоконтролем ($r_s = 0,486$; $p < 0,01$) и организованностью ($r_s = 0,478$; $p < 0,01$). Развитая саморегуляция проявляется в способности управлять импульсами и эффективно планировать учебную деятельность.

3. Выявлены значимые отрицательные корреляции общего уровня саморегуляции с ленью ($r_s = -0,319$; $p < 0,05$) и избеганием неудач ($r_s = -0,326$; $p < 0,05$). Старшеклассники с высоким уровнем саморегуляции реже характеризуют себя как «ленивые» и менее склонны к мотивации избегания неудач.

4. Статистически значимых корреляций общего уровня саморегуляции с социальной тревожностью, вызовом, плохим перфекционизмом и импульсивностью не обнаружено, что может быть объяснено возрастными особенностями (эмоциональная лабильность, поиск новизны) и двойственной природой некоторых конструктов.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза о наличии статистически значимой корреляционной взаимосвязи между уровнем саморегуляции и показателями прокрастинации старшеклассников нашла частичное подтверждение.

На основе полученных результатов были разработаны дифференцированные психолого-педагогические рекомендации для обучающихся старших классов и педагогов, направленные на снижение уровня прокрастинации через целенаправленное развитие саморегуляции. Рекомендации учитывают выявленные зоны развития (самостоятельность, ответственность), значимые корреляты прокрастинации (лень, избегание неудач, низкий самоконтроль и организованность), а также предполагают дифференциацию подходов к обучающимся с разным уровнем саморегуляции.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют перейти от общего понимания феномена прокрастинации к выявлению конкретных регуляторных дефицитов, лежащих в ее основе, и выстраивать индивидуализированную психолого-

педагогическую поддержку старшеклассников. Предложенные рекомендации могут быть внедрены в образовательный процесс, а также использованы при проведении профилактической и коррекционной работы с обучающимися в период подготовки к итоговой аттестации и профессиональному самоопределению.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и расширении научных представлений о взаимосвязи саморегуляции и прокрастинации у обучающихся старших классов. Полученные результаты углубляют понимание психологических механизмов, лежащих в основе прокрастинационного поведения в старшем школьном возрасте, и могут быть использованы в дальнейших научных разработках по данной проблеме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.10.2025 г.).
2. Абдыкаимова С.Ю. Особенности саморегуляции в подростковом возрасте // Вестник КРСУ. 2019. Т. 19, № 2. С. 117–121.
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого–социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
4. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 152 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
6. Барабанщикова В.В., Иванова С.А. Влияние организационно-личностных факторов на уровень выраженности прокрастинации у сотрудников современной организации // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 1. С. 95–111.
7. Бирюкова Л.А. Особенности развития субъектности в ранней юности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №44. С. 322–326.
8. Богданова Т.С. Прокрастинация как предмет исследования в психологии // Вести научных достижений. Психология и педагогика. 2020. № 2. С. 61–64.
9. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно–историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 64–74.
10. Ветрова О.А., Обозная М.В. Теоретические предпосылки возникновения феномена прокрастинации: сущность и классификация //

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2021. Т. 11, № 6. С. 212–222.

11. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 799 с.

12. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности. М.: URSS, 2010. 235 с.

13. Дементий Л.И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации // Психология обучения. 2013. № 7. С. 4–19.

14. Дикая Л.Г., Журавлев А.Л., Занковский А.Н. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально–экономических изменений // Институт психологии российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2016. Т.1. №1. С. 7–48.

15. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Издательство Московского университета, 1982. 128 с.

16. Зинченко Ю.П., Моросанова В.И. Психология саморегуляции: Эволюция подходов и вызовы времени. СПб.: Нестор–История. 2020. 472 с.

17. Игнатъев П.Д. Саморегуляция: обзор современных представлений // Петербургский психологический журнал. 2016. № 15. С. 55–69.

18. Калашникова Ю.О. Особенности осознанной саморегуляции деятельности обучающихся старших классов // Молодой ученый. 2010. № 9 (20). С. 251–254.

19. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2(2). С. 22–41.

20. Коновалова А.В. Историческое развитие понятия «прокрастинация» и актуальность исследования откладывания // Национальное здоровье. 2020. № 3. С. 84–89.

21. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно–функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
22. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Российская акад. образования, Психологический ин–т. 2–е изд., испр. и доп. М: URSS, 2010. 316 с.
23. Конопкин О.А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 18–26.
24. Конопкин О.А. Структурно–функциональный и содержательно–психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
25. Костин А.Н. Психическая регуляция поведения и деятельности: современное состояние и проблемы исследований // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики: сборник научных трудов. М: Издательство Институт психологии РАН, 2012. С. 182–209.
26. Кочеткова Т.Н. Феномен прокрастинации // Вестник ГУУ. 2024. С. 212–216.
27. Лемещенко М.Ю. Историко–психологический анализ проблемы саморегуляции личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2015. № 1(1). С. 66–73.
28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М: Политиздат, 1977. 304 с.
29. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции. М.: Смысл, 2011. 679 с.
30. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37.
31. Ловягина А.Е. Теория и методы психической саморегуляции. СПб.: Скифияпринт, 2020. 144 с.

32. Малышев И.В. Проявление прокрастинации личности у обучающихся старших классов // Пензенский психологический вестник. 2019. № 1. С. 104–113.
33. Машарина А.Ф. Представление о саморегуляции в отечественной психологии // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 221–235.
34. Медведева Н.И. Психологический анализ причин и последствий прокрастинации студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-2. С. 338–341.
35. Моросанова В.И. Дифференциально–психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. 2013. № 2 (74). С. 189–199.
36. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. Феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 191 с.
37. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. №. 1. С. 3–37.
38. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как Психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4. С. 62–78.
39. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–82.
40. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.
41. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
42. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды под общей редакцией Л.Л. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 461 с.

43. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М: ИГ–СОЦИН, 2010. 232 с.
44. Петровская В.Г., Ульянова Д.С. Академическая прокрастинация // Конструктивные педагогические заметки. 2022. № 10-1 (17). С. 180–190.
45. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
46. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2012. 352 с.
47. Проценко О.Ю., Роганина М.В. Лень как преграда достижения результата // БМИК. 2014. № 11. С. 1127–1129.
48. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.
49. Саидгалина О.Г., Валиева Т.В., Пришедько С.В. Изменения выраженности прокрастинации у старшеклассников в зависимости от их взросления // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения. 2020. № 3. С. 84–87.
50. Скляр Н.А., Коломенская В.В., Таран И.И., Кузьмина Я.Л. Взаимосвязь прокрастинации и учебной мотивации в юношеском возрасте // Гуманизация образования. 2016. № 4. С. 71–75.
51. Слободянюк М.С., Чабаненко С.В. Феномен прокрастинации: теоретическое обоснование, анализ исследований и влияние на человека // Научные известия. 2022. № 26. С. 124–126.
52. Сманов Д.А. Современные подходы к изучению феномена прокрастинации в зарубежной и отечественной психологии // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2022. № 9. С. 15.
53. Стоянов А.С. Социальные факторы академической прокрастинации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2024. С. 260–270.
54. Трон Е.И. Особенности восприятия и понимания метафор детьми младшего школьного возраста // Психология обучения. 2017. № 2. С. 88–100.

55. Чевренеди А.А. История психологических исследований феномена прокрастинации // Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции (г. Псков, 14–16 апреля 2016 года). Псков: Псковский государственный университет, 2016. С. 133–138.
56. Чевренеди А.А. Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-1. С. 16–25.
57. Чевренеди А.А. Прокрастинация в структуре временных отношений личности // Психология. Психофизиология. 2016. № 3. С. 104–113.
58. Щедухина Н.М. Влияние увлечения школьными предметами на профессиональные планы старшеклассников // Вестник Московского университета. 2011. № 2. С. 128–133.
59. Юдина Е.С. Возрастные и психологические особенности детей старшего школьного возраста // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, (г. Пенза, 05 января 2020 года) Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2020. С. 243–245.
60. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. Vol. 16. P. 396–403.
61. Bojuwoye O. Causes of Academic Procrastination. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE). 2019. Vol. 8. Issue 1. P. 1404–1409.
62. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior // NY: Plenum Publishing Co, 1985. 45 p.
63. Ferrari J.R. et al. Procrastination and Task Avoidance \ New York, 1995. 268 p.
64. Ferrari J.R. Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy: Doctoral dissertation, Adelphi University, Garden City. NY, 1990. 1 p.

65. Ferrari J.R. Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a «real-world» task deadline. *Personality and Individual Differences*, 14, P. 25–33.
66. Gonzalez-Brignardello M.P., Sanchez-Elvira Paniagua A., Lopez-González M.A. Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review // *Children*. 2023. Vol. 10. P. 1–23
67. Klassen R.M., Krawchuk L.L., Rajan S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination // *Contemporary Educational Psychology*. 2008. Vol. 33. P. 915–931.
68. Kuhl Ju. Self–discrimination and memory: state orientation and false self–ascription of assigned activities // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 66. P. 1103–1115.
69. Setiyowati A.J., Rachmawati T.I. Academic procrastination of high school students in east java // *Psikopedagogia*. 2019. Vol. 9. No 1. P. 46–52.
70. Yupanqui-Lorenzo, D.E., Olivera Carhuaz, E.S., Pulido-Capurro, V. An Invariant Explanatory Model of Procrastination Self-Regulation Based on Self-Efficacy and Positive Affect: Examining Gender and Educational Status. *Psychological Science and Education*, 30 (1). 2025. P. 56–66.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности - ССУД-М»

В.И. Моросановой

Инструкция: «Предлагаем вам ряд высказываний об индивидуальных особенностях вашего поведения в учебной деятельности. Прочитав последовательно каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Подходит», «Пожалуй, подходит», «Пожалуй, не подходит», «Не подходит» и поставьте «крестик» (или «галочку») в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов».

Таблица 3

Бланк вопросов методики ССУД-М

№	Утверждения	Подходит	Пожалуй подходит	Пожалуй не подходит	Не подходит
1.	Все время что-то мешает готовиться к контрольным работам (или экзаменам): то приходят друзья, то кино, вечеринка или что-нибудь другое отвлекает меня.				
2.	Какой бы объем материала я ни планировал изучить, обычно успеваю его подготовить к установленному сроку.				
3.	Мне часто бывает трудно успешно ответить на вопрос, если время для ответа строго ограничено.				
4.	Даже при большом объеме материала я занимаюсь до тех пор, пока не буду доволен результатом.				
5.	В конфликтных ситуациях мне не удается действовать обдуманно.				
6.	Шум и помехи вокруг не мешают мне выполнять учебное задание.				
7.	Без напоминания часто забываю выполнить незначительное, но важное поручение или задание.				
8.	Всегда говорю правду.				
9.	Если мне не напоминать, откладываю выполнение домашнего задания (или подготовку к экзамену) на последний момент.				
10.	Часто стараюсь определить для себя вероятные сроки выполнения учебной задачи.				

№	Утверждения	Подходит	Пожалуй подходит	Пожалуй не подходит	Не подходит
11.	Когда преподаватель никак не реагирует на мои высказывания, я обычно чувствую себя неуверенно.				
12.	Если мне нужно подготовиться, могу работать в любой, даже неудобной и непривычной обстановке.				
13.	Мне бывает трудно самостоятельно определить, сколько времени требует выполнение домашнего задания (или подготовка к семинарскому занятию).				
14.	Задуманное стремлюсь доделать до конца, даже если нет желания заниматься.				
15.	Среди моих знакомых есть люди, которые мне явно не нравятся.				
16.	После выполнения учебного задания (или подготовки к экзамену), стараюсь анализировать, где и по каким причинам я напрасно потерял время.				
17.	С трудом вхожу в ритм учебной работы после каникул или длительного перерыва в занятиях.				
18.	С прежним интересом изучаю учебный предмет после серии обидных отметок.				
19.	Мне часто указывают на мои ошибки преподаватели или товарищи.				
20.	Если пришлось пропустить занятие, стараюсь, не откладывая, восполнить пробел в знаниях.				
21.	Часто становлюсь «заложником» своей рассеянности: путаю расписание занятий, учу не тот материал.				
22.	Никогда не говорил плохо о других людях.				
23.	Даже непродолжительный разговор с неприятными мне людьми выбивает меня из рабочего ритма.				
24.	Неожиданные вопросы преподавателя не мешают мне излагать материал.				
25.	Завершив письменную работу, часто забываю проверить ошибки.				
26.	Я не отказываюсь от выполнения учебных дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.				
27.	Тщательность подготовки домашнего задания (или экзаменационных вопросов), как правило, зависит от моего настроения или интереса.				
28.	Если в списке тем для проектных работ (для доклада) нет той, которая бы меня устроила, обычно предлагаю свою.				
29.	Я часто обнаруживаю, что времени для подготовки к занятию не хватило.				

№	Утверждения	Подходит	Пожалуй подходит	Пожалуй не подходит	Не подходит
30.	Перед ответом преподавателю продумываю не только содержание, но и линию поведения при ответе.				
31.	Если неожиданно происходят изменения в расписании занятий, то это выбивает меня из колеи.				
32.	Всегда радуюсь успехам окружающих меня людей.				
33.	При выполнении учебного задания мне нередко требуется помощь, чтобы заметить и устранить ошибки.				
34.	Как правило, собираю дополнительный материал для подготовки к занятиям.				
35.	Часто терплю неудачи из-за того, что не всегда успеваю вовремя заметить изменения обстоятельств.				
36.	Часто бывает так, что много времени растрчиваю на привычные и приятные мне вещи, зачастую во вред подготовке к учебным занятиям.				
37.	При подготовке к контрольной работе (или экзамену) обычно продумываю, в каком порядке буду изучать материал.				
38.	Оценка за контрольную работу (или экзамен) часто оказывается не такой, какую я ожидал получить.				
39.	Использую возможность выступить на занятиях с докладом.				
40.	Не откладываю подготовку к учебным занятиям в случае усталости или плохого самочувствия.				
41.	Порой мне трудно сократить время ответа на вопрос, если того требуют обстоятельства.				
42.	Я всегда признаю свои ошибки.				
43.	С трудом перестраиваюсь, если у преподавателя оказываются более высокие, чем я ожидал, требования.				
44.	Прежде чем начать подготовку к проверочной работе (или экзамену), определяю, на чем следует сосредоточить свои усилия.				
45.	Если я и решил подготовиться к занятиям, то это не значит, что так оно и будет.				
46.	Только после завершения выполнения учебных дел приступаю к выполнению дел личных.				
47.	При выполнении любого учебного задания с трудом отделяю главное от второстепенного.				
48.	В состоянии усталости я допускаю не больше ошибок, чем тогда, когда чувствую себя отдохнувшим и полным сил.				

№	Утверждения	Подходит	Пожалуй подходит	Пожалуй не подходит	Не подходит
49.	Бывало, настаивал на том, чтобы было по-моему.				
50.	Как правило, без особого труда могу продолжить выполнять незаконченное учебное задание, даже если прерываться приходится на довольно длительное время.				
51.	Часто допускаю небрежное отношение к своим учебным обязательствам в случае усталости или плохого самочувствия.				
52.	Проявляю упорство в решении сложной задачи.				
53.	Если мне на занятии скучно, обычно занимаюсь посторонними делами.				
54.	Все мои привычки хороши и желательны.				
55.	Обычно много времени трачу на то, чтобы приступить к выполнению домашнего задания (или к подготовке к семинарским занятиям).				
56.	Мне часто бывает трудно ответить на вопрос, если преподаватель каким-то образом дает понять, что сомневается в успешности моего ответа.				
57.	По своей инициативе участвую во внеучебных мероприятиях, организованных моим учебным заведением.				
58.	Были случаи, когда я завидовал удаче других.				
59.	Как правило, мне трудно сосредоточиться на изучении учебного материала, когда я расстроен.				
60.	При обсуждении совместного учебного проекта обычно остаюсь при своем мнении, даже если оно расходится с мнением большинства участников.				
61.	Если приходит новый преподаватель, с трудом привыкаю к его требованиям.				
62.	Добросовестно подхожу к изучению как интересного, так и малоинтересного для меня учебного материала.				
63.	Если не удается сразу решить задачу, у меня возникает непреодолимое желание бросить ее выполнение.				
64.	Подготовку к выполнению домашнего задания на следующую неделю (или к экзаменационной сессии) начинаю с того, что по дням распределяю учебные предметы, требующие изучения.				
65.	Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.				
66.	Мне свойственно искать оригинальный способ решения задач.				

Ключ методики ССУД-М

Шкала «Планирование»	«Да»-14, 20, 34, 40, 52	«Нет» - 1, 9, 45, 63
Шкала «Моделирование»	«Да» - 2	«Нет» - 13, 21, 29, 35, 41, 47, 55, 61
Шкала «Программирование»	«Да» - 10, 24, 30, 37, 44, 50, 64	«Нет» - 3,17
Шкала «Оценивание результатов»	«Да» - 4	«Нет» - 11,19, 25, 33, 38, 43, 51, 56
Шкала «Гибкость»	«Да» -12, 50	«Нет» - 5,17, 23, 31, 41, 43, 56
Шкала «Самостоятельность»	«Да» - 20, 28, 34, 39, 52, 57, 60, 66	«Нет» - 9
Шкала «Надежность»	«Да»-6,18, 24, 40, 48	«Нет» - 11, 27, 59, 63
Шкала «Ответственность»	«Да»-16, 26,46, 62	«Нет» - 7, 36, 51, 53, 67
Шкала «Социальная желательность»	«Да» - 8, 22, 32, 42, 54	«Нет» - 15, 49, 58, 65
Шкала «Общий уровень саморегуляции учебной деятельности»	«Да» - 2, 4, 6,10,12,14,16, 18, 20, 24, 26, 28, 30, 34, 37, 39, 40, 44, 46, 48, 50, 52, 57, 60, 62, 64, 66	«Нет» - 1, 3, 5, 7, 9,11,13,17,19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 38, 41, 43, 45, 47, 51, 53, 55, 56, 59, 61, 63, 67

Методика «Шкала оценки академической прокрастинации PASS»

разработанная Л. Соломоном и Е. Ротблюм

ПЕРВАЯ ЧАСТЬ

Инструкция: Пожалуйста, оцените степень откладывания/задержки выполнения задания для каждого из ниже перечисленных видов деятельности.

При написании отчетной работы (например, индивидуального итогового проекта)

1. Как часто Вы откладываете выполнение данной работы?

1	2	3	4	5
Никогда не откладываю	Почти не откладываю	Иногда	Почти всегда	Всегда откладываю

2. В какой степени такое откладывание работы является для Вас проблемой?

1	2	3	4	5
Совершенно не является	Почти никогда не является	Иногда является	Почти всегда является	Всегда является

3. В какой степени Вам хотелось бы снизить тенденцию к откладыванию выполнения данного задания?

1	2	3	4	5
Никогда не хотелось бы снизить	Скорее не хотелось бы снизить	Отчасти хотелось бы снизить	Скорее хотелось бы снизить	Определенно хотелось бы снизить

При подготовке к аттестации (например, к ЕГЭ)

4. Как часто Вы откладываете выполнение данной работы?

1	2	3	4	5
Никогда не откладываю	Почти не откладываю	Иногда	Почти всегда	Всегда откладываю

5. В какой степени такое откладывание работы является для Вас проблемой?

1	2	3	4	5
Совершенно не является	Почти никогда не является	Иногда является	Почти всегда является	Всегда является

6. В какой степени Вам хотелось бы снизить тенденцию к откладыванию выполнения данного задания?

1	2	3	4	5
Вообще не хотелось бы снизить	Скорее не хотелось бы снизить	Отчасти хотелось бы снизить	Скорее хотелось бы снизить	Определенно хотелось бы снизить

Переходите к следующей части

ВТОРАЯ ЧАСТЬ

Инструкция: Вспомните, когда в последний раз с Вами случалась подобная ситуация: подходит конец отчетного периода, Вам необходимо сдать работу, заданную Вам еще в начале срока. Но работу над данным заданием Вы еще не начали.

Ниже приведены причины, по которым Вы могли откладывать выполнение данной работы. Оцените эти причины по шкале от 1 до 5, согласно тому насколько точно они соответствуют Вам.

Где 1 - «совершенно не объясняет, почему не выполнил работу», 2 – «скорее не объясняет», 3 - «отчасти объясняет», 4 – «скорее объясняет», 5 - «полностью объясняет».

Таблица 5

Бланк вопросов второй части методики PASS

№	Вопросы	1	2	3	4	5
7	Я беспокоился(-лась), что руководителю (учителю) не понравится моя работа					
8	Я долго не мог(-ла) решить, что включать, а что не включать в свою отчетность (работу, задание)					
9	Я ждал(-а) пока одноклассник закончит свою работу и даст мне со					
10	У меня было слишком много другой работы					
11	Я хотел(-а) получить совет у руководителя (учителя), но мне было неудобно беспокоить его					
12	Я боялся(-лась), что получу плохую оценку своей работы					
13	Меня возмущает необходимость выполнять задания, назначенные мне другими					
14	Я не считал(-а), что мне достаточно знаний для выполнения задания					
15	Мне очень не нравится писать отчеты (документацию, итоговый вариант работы или задания)					
16	Я очень переживал(-а) из-за этой работы					
17	Мне было сложно обращаться к другим людям за информацией					
18	Я получаю удовольствие от выполнения задания в последнюю минуту					
19	Я не мог(-ла) выбрать тему (направление) своей работы					
20	Я беспокоился(-лась), что если очень хорошо выполню свою работу, мои одноклассники будут возмущены этим					
21	Я даже не надеялся(-лась), что хорошо выполню задание					
22	Я не был(-а) уверен(-а), что смогу выполнить задание хорошо					
23	Мне не хватало сил/энергии, чтобы начать работу					
24	Мне казалось, что выполнение данного задания занимает слишком много времени					
25	Меня привлекал вызов написания работы в последний момент					

№	Вопросы	1	2	3	4	5
26	Я знал(-а), что другие тоже еще не начали работу					
27	Меня возмущают люди, которые ставят мне жесткие сроки выполнения					
28	Я беспокоился(-лась), что моя работа не будет соответствовать моим собственным ожиданиям					
29	Я боялся(-лась), что если получу хорошую оценку результатов своей работы, в будущем от меня будут ожидать большего					
30	Я надеялся(-лась), что руководитель (учитель) даст мне дополнительную информацию для выполнения работы					
31	Я предъявлял(-а) к себе очень высокие требования и беспокоился(-лась), что не смогу соответствовать им					
32	Мне просто было лень писать работу					
33	Друзья заставляли меня заниматься другими делами					

Переходите к завершающей части

ТРЕТЬЯ ЧАСТЬ

Инструкция: Пожалуйста, оцените следующие высказывания по шкале от 1 до 5. Где 1 – «совершенно не согласен с высказыванием», 2 – «скорее не согласен», 3 – «отчасти согласен», 4 – «скорее согласен», 5 – «совершенно согласен».

Таблица 6

Бланк вопросов третьей части методики PASS

№	Вопросы	1	2	3	4	5
34	Я часто тороплюсь с выводами					
35	Мне кажется, я хорошо контролирую выполнение своей работы					
36	Часто я поступаю импульсивно					
37	Я составляю списки того, что нужно сделать и к какому сроку					
38	Мне нравится выполнять задание сразу же после того как оно было дано					
39	Люди, которые не откладывают выполнения дел «на потом» обычно более успешны					
40	Я легко отвлекаюсь от выполняемой работы					
41	Я гораздо легче отвлекаюсь от работы, когда я нахожусь в эмоционально возбужденном состоянии (например, зол, расстроен, нахожусь в состоянии стресса, тревоги), чем когда я спокоен					
42	Я хорошо организую свою работу и стараюсь не откладывать выполнение заданий на потом					
43	Когда работа хорошо организована, мне легче выполнить задания					
44	Я хорошо планирую собственное время, чтобы не выполнять работу в последнюю минуту					

№	Вопросы	1	2	3	4	5
45	Сейчас я бы с большей радостью занимался чем-то другим, но не работой (учебой)					
46	Я принимаю решения, не обдумывая все тщательно					
47	Я разрешаю себе посмотреть любимый сериал, и уже потом приступить к заданной работе					
48	Я очень хочу достигнуть успеха в жизни					
49	Я всегда полагаюсь на свою записную книжку/ежедневник					
50	Я легко отвлекаюсь					
51	Я даже не пытаюсь выполнить задания, с которыми, как мне кажется, я не способен справиться					
52	Я тщательно планирую свои ежедневные дела					
53	Чем больше усилия необходимо для выполнения задания, тем больше времени оно у меня занимает					

Таблица 7

Ключ методики PASS

Факторы	Формула перевода
Социальная тревожность	\sum вопросов (7 + 8 + 11 + 12 + 14 + 16 + 17 + 22 + 28 + 31)/10
Лень	\sum вопросов (15 + 23 + 24 + 26 + 32)/5
Вызов	\sum вопросов (18 + 25 + 27 + 33)/4
Плохой перфекционизм	\sum вопросов (9 + 13 + 20 + 27 + 29 + 30 + 33)/7
Организованность	\sum вопросов (37 + 38 + 42 + 44 + 49 + 52)/6
Избегание неудач	\sum вопросов (39 + 40 + 41 + 43 + 50 + 53)/6
Импульсивность	\sum вопросов (34 + 36 + 46)/3
Самоконтроль	\sum вопросов (35 + 43 + 48)/3

Протокол с сырыми баллами по методике «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (Л. Соломон, Е. Ротблум)

№	Частота	Причины прокрастинации				Личностные характеристики			
		социальная тревожность	лень	вызов	плохой перфекционизм	организованность	избегание	импульсивность	самоконтроль
И.А.	28	1,8	2,6	2	2,3	3,7	3,0	3,0	2,3
Р.Р.	12	3,5	2,8	1,75	3,0	5,0	5,0	3,7	5,0
Д.М.	19	2,7	2	2,75	2,4	3,2	2,2	2,7	1,3
Ф.Г.	18	3	3	3	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Ч.М.	23	2,3	2,6	2,75	2,9	2,5	3,7	3,7	2,7
М.М.	22	2	3,4	3	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0
С.К.	18	3	3	1,25	1,7	2,8	3,5	2,7	4,0
В.Б.	22	2,1	2,6	1,25	1,7	3,2	4,2	3,0	4,0
И.А.	24	1,6	2,4	1,5	1,3	2,2	3,8	2,7	4,0
К.Н.	13	4	3,6	3,25	3,3	4,2	2,3	2,3	3,7
К.В.	23	2,7	3	1,5	1,1	2,0	3,2	2,7	3,7
М.Е.	15	1	2,4	2	1,3	3,3	2,3	3,0	4,0
М.И.	21	2,1	3,2	2	2,0	3,8	3,3	2,0	4,3
П.А.	21	1,1	2,6	1	1,0	1,7	3,0	3,0	3,7
К.О.	17	1,7	3,6	1,75	2,1	3,5	3,0	2,7	4,7
Б.Д.	18	2,5	2,2	2,25	2,0	3,5	3,5	2,3	4,7
Т.А.	12	1	1,2	2,25	1,3	3,0	2,7	2,0	4,3
К.С.	24	1,8	4,2	2	2,4	1,8	4,0	3,7	3,0
К.К.	25	3,4	4,4	1,5	1,1	1,0	4,8	2,7	3,3
Г.А.	26	3,8	3,8	2,25	2,3	2,2	4,5	3,3	4,0
Ш.В.	26	2,8	3,6	1,25	2,9	2,2	4,5	3,3	4,7
М.Д.	18	3,2	4	1,25	1,4	1,8	4,5	3,0	4,3
Б.К.	11	2,9	2,4	2	2,3	3,5	4,0	3,0	4,7
Х.С.	22	3,8	3,2	2,25	2,6	2,7	3,8	3,7	3,3
Г.Р.	21	1,9	1,2	2,5	1,6	2,7	4,3	4,0	4,0
В.М.	18	2,7	3,8	1	1,0	2,5	3,3	1,7	4,0
Б.А.	19	1,3	4,4	2,5	2,6	1,7	3,2	1,3	2,7
Г.В.	27	4,2	3,6	3,25	2,7	3,8	3,8	2,7	4,7
К.Кр.	24	1,9	4,2	2	1,9	3,8	4,5	3,3	5,0
Н.Ю.	15	1,4	2,2	1,5	1,7	1,7	2,8	2,7	3,0
М.В.	18	1,5	2,2	1	1,6	1,7	3,8	1,3	3,3
Л.Н.	22	2,4	3	2	2,6	2,7	3,2	2,7	3,3
Г.А.	13	2,8	3	2,25	2,7	2,8	2,8	2,7	3,3
К.М.	19	1,6	2,2	1	1,1	3,3	2,0	1,7	4,7
З.А.	17	3,3	2,6	1,5	1,7	2,7	3,5	2,0	4,3
К.Д.	19	3,2	2,4	1,5	1,3	3,0	3,7	1,7	5,0
В.Д.	12	1,8	3,2	1	1,0	3,5	4,0	2,0	5,0
Т.В.	22	2,3	4,4	3,75	2,3	2,0	3,7	3,0	3,7

№	Частота	Причины прокрастинации				Личностные характеристики			
		социальная тревожность	лень	вызов	плохой перфекционизм	организованность	избегание	импульсивность	самоконтроль
Б.Н.	21	2,9	4,6	1,5	1,7	3,8	3,3	3,0	5,0
И.Г.	14	4	3,8	3,75	2,7	4,2	2,8	2,7	3,3
П.К.	18	2,8	4	1,5	1,3	2	3,5	1,7	4,3

Индивидуальные результаты диагностики стилевых особенностей саморегуляции обучающихся старших классов (методика ССУД-М,

В.И. Моросанова)

Ф.И. обучающегося	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Социальная желательность	Общий уровень	Общий уровень саморегуляции
Ч.М.	1/Н	4/С	0/Н	2/Н	2/Н	2/Н	2/Н	1/Н	2/Д	12	низкий
С.К.	7/В	3Н	8/В	5/С	7/С	3/Н	5/С	7/В	4/О	36	средний
В.Б.	6/С	4/С	8/В	3/Н	5/С	5/С	3/С	2/Н	6/НД	29	средний
К.Н.	7/В	5/С	4/С	5/С	1/Н	5/С	2/Н	7/В	3/О	30	средний
М.Е.	8/В	8/В	6/С	8/В	7/С	9/В	7/В	6/В	5/О	8/В	средний
К.О.	4/С	8/В	9/В	3/Н	7/С	7/В	3/С	3/С	2/Д	4/С	высокий
К.В.	3/С	4/С	7/В	4/С	4/С	3/Н	2/Н	2/Н	4/О	23	средний
М.И.	7/В	8/В	8/В	5/С	6/С	7/В	4/С	2/Н	4/О	39	высокий
Т.А.	7/В	9/В	4/С	9/В	8/В	4/С	6/В	6/В	4/О	43	высокий
Б.Д.	9/В	8/В	7/В	5/С	6/С	8/В	6/В	9/В	5/О	47	высокий
П.А.	5/С	6/С	3/Н	6/С	7/С	2/Н	4/С	3/С	5/О	29	средний
И.Г.	3/С	5/С	7/В	6/С	5/С	6/С	5/С	2/Н	5/О	31	средний
Ф.Г.	4/С	8/В	2/Н	8/В	7/С	1/Н	4/С	5/С	4/О	31	средний
П.К.	4/С	7/С	2/Н	8/В	7/С	1/Н	4/С	5/С	4/О	30	средний
К.К.	3/С	7/С	2/Н	4/С	2/Н	1/Н	3/С	2/Н	5/О	21	низкий
К.С.	1/Н	7/С	4/С	5/С	5/С	0/Н	0/Н	0/Н	1/Д	20	низкий
Ш.В.	1/Н	3/Н	2/Н	3/Н	2/Н	2/Н	1/Н	1/Н	2/Д	13	низкий
Г.А.	3/С	4/С	3/Н	5/С	3/Н	3/Н	1/Н	2/Н	0/Д	21	низкий
Б.К.	8/В	7/С	8/В	7/В	7/С	5/С	3/С	8/В	0/Д	43	высокий
Х.С.	4/С	3/Н	4/С	1/Н	1/Н	2/Н	3/С	1/Н	7/НД	15	низкий
Г.Р.	2/Н	8/В	4/С	5/С	6/С	5/С	4/С	2/Н	2/Д	29	средний

Ф.И. обучающегося	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Надежность	Ответственность	Социальная желательность	Общий уровень	Общий уровень саморегуляции
Л.Н.	2/Н	7/С	3/Н	5/С	7/С	1/Н	3/С	1/Н	7/НД	20	низкий
М.Д.	5/С	7/С	7/В	8/В	7/С	5/С	4/С	6/В	8/НД	38	высокий
Г.В.	3/С	4/С	4/С	3/Н	5/С	6/С	0/Н	3/С	1/Д	22	низкий
К.Кр.	5/С	6/С	7/В	8/В	6/С	5/С	4/С	4/С	5/О	35	средний
В.М.	3/С	6/С	5/С	5/С	5/С	4/С	3/С	4/С	7/НД	30	средний
Г.А.	4/С	4/С	4/С	3/Н	5/С	3/Н	4/С	3/С	8/НД	24	средний
М.В.	0/Н	7/С	3/Н	3/Н	6/С	3/Н	1/Н	0/Н	2/Д	20	низкий
Н.Ю.	3/С	8/В	5/С	9/В	9/В	7/В	8/В	4/С	3/О	42	высокий
К.М.	8/В	8/В	9/В	8/В	8/В	7/В	8/В	7/В	3/О	50	высокий
Б.А.	3/С	3/Н	4/С	6/С	7/С	5/С	3/С	3/С	3/О	27	средний
Т.В.	4/С	7/С	3/Н	4/С	2/Н	2/Н	2/Н	1/Н	0/Д	24	средний
Б.Н.	7/В	5/С	5/С	5/С	6/С	4/С	7/В	5/С	6/НД	34	средний
К.Д.	6/С	9/В	8/В	4/С	6/С	8/В	3/С	5/С	5/О	39	высокий
З.А.	6/С	6/С	5/С	6/С	6/С	4/С	3/С	5/С	4/О	32	средний
В.Д.	7/В	7/С	7/В	6/С	7/С	4/С	4/С	6/В	5/О	39	высокий
И.А.	3/С	4/С	3/Н	5/С	3/Н	3/Н	1/Н	2/Н	0/Д	21	низкий
Р.Р.	7/В	7/С	7/В	6/С	7/С	4/С	4/С	6/В	5/О	39	высокий
Д.М.	6/С	9/В	8/В	4/С	6/С	8/В	3/С	5/С	5/О	39	высокий
М.М.	6/С	4/С	8/В	3/Н	5/С	5/С	3/С	2/Н	6/НД	29	средний
И.А.	1/Н	7/С	4/С	5/С	5/С	0/Н	0/Н	0/Н	1/Д	20	низкий

Условные обозначения: в ячейках: сырой балл/уровень (Н – низкий, С – средний, В – высокий). Для социальной желательности: Д – достоверно, О – осторожная интерпретация, НД – не достоверно. ОУ – общий уровень саморегуляции.

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и частотой прокрастинации

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	1.8	11	-2	4
2	39	33	3.5	36	-3	9
3	39	33	2.7	23	10	100
4	31	23.5	3	30.5	-7	49
5	12	1	2.3	18.5	-17.5	306.25
6	29	17	2	15	2	4
7	36	28	3	30.5	-2.5	6.25
8	29	17	2.1	16.5	0.5	0.25
9	20	5.5	1.6	7.5	-2	4
10	30	21	4	39.5	-18.5	342.25
11	23	12	2.7	23	-11	121
12	48	40	1	1.5	38.5	1482.25
13	39	33	2.1	16.5	16.5	272.25
14	29	17	1.1	3	14	196
15	38	29.5	1.7	9	20.5	420.25
16	47	39	2.5	21	18	324
17	43	37.5	1	1.5	36	1296
18	20	5.5	1.8	11	-5.5	30.25
19	21	9	3.4	35	-26	676
20	21	9	3.8	37.5	-28.5	812.25
21	13	2	2.8	26	-24	576
22	38	29.5	3.2	32.5	-3	9
23	43	37.5	2.9	28.5	9	81
24	15	3	3.8	37.5	-34.5	1190.25
25	29	17	1.9	13.5	3.5	12.25
26	30	21	2.7	23	-2	4
27	27	14	1.3	4	10	100
28	22	11	4.2	41	-30	900
29	35	27	1.9	13.5	13.5	182.25
30	42	36	1.4	5	31	961
31	20	5.5	1.5	6	-0.5	0.25
32	20	5.5	2.4	20	-14.5	210.25
33	29	17	2.8	26	-9	81
34	50	41	1.6	7.5	33.5	1122.25
35	32	25	3.3	34	-9	81
36	39	33	3.2	32.5	0.5	0.25
37	39	33	1.8	11	22	484
38	24	13	2.3	18.5	-5.5	30.25
39	34	26	2.9	28.5	-2.5	6.25
40	31	23.5	4	39.5	-16	256
41	30	21	2.8	26	-5	25
Суммы		861		861	0	12767.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и самоконтролем

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	2.3	2	7	49
2	39	33	5.0	39	-6	36
3	39	33	1.3	1	32	1024
4	31	23.5	3.0	6.5	17	289
5	12	1	2.7	3.5	-2.5	6.25
6	29	17	3.0	6.5	10.5	110.25
7	36	28	4.0	22	6	36
8	29	17	4.0	22	-5	25
9	20	5.5	4.0	22	-16.5	272.25
10	30	21	3.7	16.5	4.5	20.25
11	23	12	3.7	16.5	-4.5	20.25
12	48	40	4.0	22	18	324
13	39	33	4.3	28	5	25
14	29	17	3.7	16.5	0.5	0.25
15	38	29.5	4.7	33.5	-4	16
16	47	39	4.7	33.5	5.5	30.25
17	43	37.5	4.3	28	9.5	90.25
18	20	5.5	3.0	6.5	-1	1
19	21	9	3.3	11.5	-2.5	6.25
20	21	9	4.0	22	-13	169
21	13	2	4.7	33.5	-31.5	992.25
22	38	29.5	4.3	28	1.5	2.25
23	43	37.5	4.7	33.5	4	16
24	15	3	3.3	11.5	-8.5	72.25
25	29	17	4.0	22	-5	25
26	30	21	4.0	22	-1	1
27	27	14	2.7	3.5	10.5	110.25
28	22	11	4.7	33.5	-22.5	506.25
29	35	27	5.0	39	-12	144
30	42	36	3.0	6.5	29.5	870.25
31	20	5.5	3.3	11.5	-6	36
32	20	5.5	3.3	11.5	-6	36
33	29	17	3.3	11.5	5.5	30.25
34	50	41	4.7	33.5	7.5	56.25
35	32	25	4.3	28	-3	9
36	39	33	5.0	39	-6	36
37	39	33	5.0	39	-6	36
38	24	13	3.7	16.5	-3.5	12.25
39	34	26	5.0	39	-13	169
40	31	23.5	3.3	11.5	12	144
41	30	21	4.3	28	-7	49
Суммы		861		861	0	5903.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и организованностью

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	3.7	34	-25	625
2	39	33	5.0	41	-8	64
3	39	33	3.2	26.5	6.5	42.25
4	31	23.5	3.0	23.5	0	0
5	12	1	2.5	14.5	-13.5	182.25
6	29	17	3.0	23.5	-6.5	42.25
7	36	28	2.8	20.5	7.5	56.25
8	29	17	3.2	26.5	-9.5	90.25
9	20	5.5	2.2	12	-6.5	42.25
10	30	21	4.2	39.5	-18.5	342.25
11	23	12	2.0	9.5	2.5	6.25
12	48	40	3.3	28.5	11.5	132.25
13	39	33	3.8	36.5	-3.5	12.25
14	29	17	1.7	3.5	13.5	182.25
15	38	29.5	3.5	31.5	-2	4
16	47	39	3.5	31.5	7.5	56.25
17	43	37.5	3.0	23.5	14	196
18	20	5.5	1.8	6.5	-1	1
19	21	9	1.0	1	8	64
20	21	9	2.2	12	-3	9
21	13	2	2.2	12	-10	100
22	38	29.5	1.8	6.5	23	529
23	43	37.5	3.5	31.5	6	36
24	15	3	2.7	17.5	-14.5	210.25
25	29	17	2.7	17.5	-0.5	0.25
26	30	21	2.5	14.5	6.5	42.25
27	27	14	1.7	3.5	10.5	110.25
28	22	11	3.8	36.5	-25.5	650.25
29	35	27	3.8	36.5	-9.5	90.25
30	42	36	1.7	3.5	32.5	1056.25
31	20	5.5	1.7	3.5	2	4
32	20	5.5	2.7	17.5	-12	144
33	29	17	2.8	20.5	-3.5	12.25
34	50	41	3.3	28.5	12.5	156.25
35	32	25	2.7	17.5	7.5	56.25
36	39	33	3.0	23.5	9.5	90.25
37	39	33	3.5	31.5	1.5	2.25
38	24	13	2.0	9.5	3.5	12.25
39	34	26	3.8	36.5	-10.5	110.25
40	31	23.5	4.2	39.5	-16	256
41	30	21	2	8	13	169
Суммы		861		861	0	5987.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и ленью

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	2.6	14	-5	25
2	39	33	2.8	17	16	256
3	39	33	2	3	30	900
4	31	23.5	3	20	3.5	12.25
5	12	1	2.6	14	-13	169
6	29	17	3.4	26	-9	81
7	36	28	3	20	8	64
8	29	17	2.6	14	3	9
9	20	5.5	2.4	9.5	-4	16
10	30	21	3.6	28.5	-7.5	56.25
11	23	12	3	20	-8	64
12	48	40	2.4	9.5	30.5	930.25
13	39	33	3.2	24	9	81
14	29	17	2.6	14	3	9
15	38	29.5	3.6	28.5	1	1
16	47	39	2.2	5.5	33.5	1122.25
17	43	37.5	1.2	1.5	36	1296
18	20	5.5	4.2	36.5	-31	961
19	21	9	4.4	39	-30	900
20	21	9	3.8	32	-23	529
21	13	2	3.6	28.5	-26.5	702.25
22	38	29.5	4	34.5	-5	25
23	43	37.5	2.4	9.5	28	784
24	15	3	3.2	24	-21	441
25	29	17	1.2	1.5	15.5	240.25
26	30	21	3.8	32	-11	121
27	27	14	4.4	39	-25	625
28	22	11	3.6	28.5	-17.5	306.25
29	35	27	4.2	36.5	-9.5	90.25
30	42	36	2.2	5.5	30.5	930.25
31	20	5.5	2.2	5.5	0	0
32	20	5.5	3	20	-14.5	210.25
33	29	17	3	20	-3	9
34	50	41	2.2	5.5	35.5	1260.25
35	32	25	2.6	14	11	121
36	39	33	2.4	9.5	23.5	552.25
37	39	33	3.2	24	9	81
38	24	13	4.4	39	-26	676
39	34	26	4.6	41	-15	225
40	31	23.5	3.8	32	-8.5	72.25
41	30	21	4	34.5	-13.5	182.25
Суммы		861		861	0	15136.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и избеганием неудач

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	3.0	11	-2	4
2	39	33	5.0	41	-8	64
3	39	33	2.2	2	31	961
4	31	23.5	3.0	11	12.5	156.25
5	12	1	3.7	25	-24	576
6	29	17	3.0	11	6	36
7	36	28	3.5	21.5	6.5	42.25
8	29	17	4.2	34	-17	289
9	20	5.5	3.8	28.5	-23	529
10	30	21	2.3	3.5	17.5	306.25
11	23	12	3.2	15	-3	9
12	48	40	2.3	3.5	36.5	1332.25
13	39	33	3.3	18	15	225
14	29	17	3.0	11	6	36
15	38	29.5	3.0	11	18.5	342.25
16	47	39	3.5	21.5	17.5	306.25
17	43	37.5	2.7	5	32.5	1056.25
18	20	5.5	4.0	32	-26.5	702.25
19	21	9	4.8	40	-31	961
20	21	9	4.5	37.5	-28.5	812.25
21	13	2	4.5	37.5	-35.5	1260.25
22	38	29.5	4.5	37.5	-8	64
23	43	37.5	4.0	32	5.5	30.25
24	15	3	3.8	28.5	-25.5	650.25
25	29	17	4.3	35	-18	324
26	30	21	3.3	18	3	9
27	27	14	3.2	15	-1	1
28	22	11	3.8	28.5	-17.5	306.25
29	35	27	4.5	37.5	-10.5	110.25
30	42	36	2.8	7	29	841
31	20	5.5	3.8	28.5	-23	529
32	20	5.5	3.2	15	-9.5	90.25
33	29	17	2.8	7	10	100
34	50	41	2.0	1	40	1600
35	32	25	3.5	21.5	3.5	12.25
36	39	33	3.7	25	8	64
37	39	33	4.0	32	1	1
38	24	13	3.7	25	-12	144
39	34	26	3.3	18	8	64
40	31	23.5	2.8	7	16.5	272.25
41	30	21	3.5	21.5	-0.5	0.25
Суммы		861		861	0	15219.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и социальной тревожностью

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	1.8	11	-2	4
2	39	33	3.5	36	-3	9
3	39	33	2.7	23	10	100
4	31	23.5	3	30.5	-7	49
5	12	1	2.3	18.5	-17.5	306.25
6	29	17	2	15	2	4
7	36	28	3	30.5	-2.5	6.25
8	29	17	2.1	16.5	0.5	0.25
9	20	5.5	1.6	7.5	-2	4
10	30	21	4	39.5	-18.5	342.25
11	23	12	2.7	23	-11	121
12	48	40	1	1.5	38.5	1482.25
13	39	33	2.1	16.5	16.5	272.25
14	29	17	1.1	3	14	196
15	38	29.5	1.7	9	20.5	420.25
16	47	39	2.5	21	18	324
17	43	37.5	1	1.5	36	1296
18	20	5.5	1.8	11	-5.5	30.25
19	21	9	3.4	35	-26	676
20	21	9	3.8	37.5	-28.5	812.25
21	13	2	2.8	26	-24	576
22	38	29.5	3.2	32.5	-3	9
23	43	37.5	2.9	28.5	9	81
24	15	3	3.8	37.5	-34.5	1190.25
25	29	17	1.9	13.5	3.5	12.25
26	30	21	2.7	23	-2	4
27	27	14	1.3	4	10	100
28	22	11	4.2	41	-30	900
29	35	27	1.9	13.5	13.5	182.25
30	42	36	1.4	5	31	961
31	20	5.5	1.5	6	-0.5	0.25
32	20	5.5	2.4	20	-14.5	210.25
33	29	17	2.8	26	-9	81
34	50	41	1.6	7.5	33.5	1122.25
35	32	25	3.3	34	-9	81
36	39	33	3.2	32.5	0.5	0.25
37	39	33	1.8	11	22	484
38	24	13	2.3	18.5	-5.5	30.25
39	34	26	2.9	28.5	-2.5	6.25
40	31	23.5	4	39.5	-16	256
41	30	21	2.8	26	-5	25
Суммы		861		861	0	12767.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и импульсивностью

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	3.0	28.5	-19.5	380.25
2	39	33	3.7	38.5	-5.5	30.25
3	39	33	2.7	18	15	225
4	31	23.5	3.0	28.5	-5	25
5	12	1	3.7	38.5	-37.5	1406.25
6	29	17	3.0	28.5	-11.5	132.25
7	36	28	2.7	18	10	100
8	29	17	3.0	28.5	-11.5	132.25
9	20	5.5	2.7	18	-12.5	156.25
10	30	21	2.3	11.5	9.5	90.25
11	23	12	2.7	18	-6	36
12	48	40	3.0	28.5	11.5	132.25
13	39	33	2.0	8.5	24.5	600.25
14	29	17	3.0	28.5	-11.5	132.25
15	38	29.5	2.7	18	11.5	132.25
16	47	39	2.3	11.5	27.5	756.25
17	43	37.5	2.0	8.5	29	841
18	20	5.5	3.7	38.5	-33	1089
19	21	9	2.7	18	-9	81
20	21	9	3.3	35	-26	676
21	13	2	3.3	35	-33	1089
22	38	29.5	3.0	28.5	1	1
23	43	37.5	3.0	28.5	9	81
24	15	3	3.7	38.5	-35.5	1260.25
25	29	17	4.0	41	-24	576
26	30	21	1.7	4.5	16.5	272.25
27	27	14	1.3	1.5	12.5	156.25
28	22	11	2.7	18	-7	49
29	35	27	3.3	35	-8	64
30	42	36	2.7	18	18	324
31	20	5.5	1.3	1.5	4	16
32	20	5.5	2.7	18	-12.5	156.25
33	29	17	2.7	18	-1	1
34	50	41	1.7	4.5	36.5	1332.25
35	32	25	2.0	8.5	16.5	272.25
36	39	33	1.7	4.5	28.5	812.25
37	39	33	2.0	8.5	24.5	600.25
38	24	13	3.0	28.5	-15.5	240.25
39	34	26	3.0	28.5	-2.5	6.25
40	31	23.5	2.7	18	5.5	30.25
41	30	21	1.7	4.5	16.5	272.25
Суммы		861		861	0	14766

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и плохим перфекционизмом

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	2.3	25.5	-16.5	272.25
2	39	33	3.0	39.5	-6.5	42.25
3	39	33	2.4	28.5	4.5	20.25
4	31	23.5	3.0	39.5	-16	256
5	12	1	2.9	37.5	-36.5	1332.25
6	29	17	2.7	34.5	-17.5	306.25
7	36	28	1.7	17	11	121
8	29	17	1.7	17	0	0
9	20	5.5	1.3	9	-3.5	12.25
10	30	21	3.3	41	-20	400
11	23	12	1.1	5	7	49
12	48	40	1.3	9	31	961
13	39	33	2.0	21.5	11.5	132.25
14	29	17	1.0	2	15	225
15	38	29.5	2.1	23	6.5	42.25
16	47	39	2.0	21.5	17.5	306.25
17	43	37.5	1.3	9	28.5	812.25
18	20	5.5	2.4	28.5	-23	529
19	21	9	1.1	5	4	16
20	21	9	2.3	25.5	-16.5	272.25
21	13	2	2.9	37.5	-35.5	1260.25
22	38	29.5	1.4	12	17.5	306.25
23	43	37.5	2.3	25.5	12	144
24	15	3	2.6	31	-28	784
25	29	17	1.6	13.5	3.5	12.25
26	30	21	1.0	2	19	361
27	27	14	2.6	31	-17	289
28	22	11	2.7	34.5	-23.5	552.25
29	35	27	1.9	20	7	49
30	42	36	1.7	17	19	361
31	20	5.5	1.6	13.5	-8	64
32	20	5.5	2.6	31	-25.5	650.25
33	29	17	2.7	34.5	-17.5	306.25
34	50	41	1.1	5	36	1296
35	32	25	1.7	17	8	64
36	39	33	1.3	9	24	576
37	39	33	1.0	2	31	961
38	24	13	2.3	25.5	-12.5	156.25
39	34	26	1.7	17	9	81
40	31	23.5	2.7	34.5	-11	121
41	30	21	1.3	9	12	144
Суммы		861		861	0	14646.5

Расчетные данные корреляционного анализа по взаимосвязи между уровнем саморегуляции и вызовом

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	21	9	2	23	-14	196
2	39	33	1.75	18.5	14.5	210.25
3	39	33	2.75	34.5	-1.5	2.25
4	31	23.5	3	36.5	-13	169
5	12	1	2.75	34.5	-33.5	1122.25
6	29	17	3	36.5	-19.5	380.25
7	36	28	1.25	7.5	20.5	420.25
8	29	17	1.25	7.5	9.5	90.25
9	20	5.5	1.5	13.5	-8	64
10	30	21	3.25	38.5	-17.5	306.25
11	23	12	1.5	13.5	-1.5	2.25
12	48	40	2	23	17	289
13	39	33	2	23	10	100
14	29	17	1	3	14	196
15	38	29.5	1.75	18.5	11	121
16	47	39	2.25	29	10	100
17	43	37.5	2.25	29	8.5	72.25
18	20	5.5	2	23	-17.5	306.25
19	21	9	1.5	13.5	-4.5	20.25
20	21	9	2.25	29	-20	400
21	13	2	1.25	7.5	-5.5	30.25
22	38	29.5	1.25	7.5	22	484
23	43	37.5	2	23	14.5	210.25
24	15	3	2.25	29	-26	676
25	29	17	2.5	32.5	-15.5	240.25
26	30	21	1	3	18	324
27	27	14	2.5	32.5	-18.5	342.25
28	22	11	3.25	38.5	-27.5	756.25
29	35	27	2	23	4	16
30	42	36	1.5	13.5	22.5	506.25
31	20	5.5	1	3	2.5	6.25
32	20	5.5	2	23	-17.5	306.25
33	29	17	2.25	29	-12	144
34	50	41	1	3	38	1444
35	32	25	1.5	13.5	11.5	132.25
36	39	33	1.5	13.5	19.5	380.25
37	39	33	1	3	30	900
38	24	13	3.75	40.5	-27.5	756.25
39	34	26	1.5	13.5	12.5	156.25
40	31	23.5	3.75	40.5	-17	289
41	30	21	1.5	13.5	7.5	56.25
Суммы		861		861	0	12724