

РЕФЕРАТ

Ключевые слова: саморегуляция, стиль саморегуляции поведения, старшие школьники, образ педагога, профессионально значимые качества педагога.

Тема дипломной работы: «Особенности образа педагога в контексте стилистических особенностей саморегуляции старших школьников».

Актуальность. В современном, быстроменяющемся, конкурентном и противоречивом мире важно обладать умением управлять своими эмоциями и чувствами, в особенности, это касается детей старшего школьного возраста.

Способность учащихся к саморегуляции поведения оказывает влияние на характер и результаты процесса обучения в целом, а также на адаптацию и социализацию личности. Таким образом, вопрос о саморегуляции является значимым для теоретической и практической составляющей образовательного процесса.

Не последнюю роль в формировании личности старших школьников играют педагоги, которые практически непрерывно взаимодействуют с учениками, принимают участие в их жизни. Образ педагога, закладываемый в сознании ученика, во многом определяет его мотивацию к обучению и способность к конструктивному общению в рамках учебного процесса. Соответственно, большое значение имеет формирование положительного образа преподавателя у учеников, чего можно достигнуть только глубоким пониманием личностных и поведенческих особенностей школьников.

Таким образом, изучение саморегуляции личности старших школьников обусловлено их слабой осведомленностью о процессе саморегуляции и возможностях для ее развития, кроме того, данная тема не достаточно освещена в современной научной литературе, в связи с чем, знания об особенностях и способах саморегуляции детей старшего школьного возраста, а также мотивации к развитию навыков регулирования своего поведения крайне важны.

Цель исследования – изучение особенностей образа педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Объект – образ педагога у старших школьников.

Предмет – образ педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Гипотеза: вероятно, существует взаимосвязь между особенностями образа педагога и стилем саморегуляции старших школьников: обучающиеся с более развитым уровнем саморегуляции воспринимают разные стороны личности педагога, формируя его образ более дифференцированным.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему изучения особенностей образа педагога и саморегулятивной деятельности старших школьников в современной психологии.

2. Разработать программу эмпирического исследования особенностей образа педагога в контексте стилистических особенностей саморегуляции детей старшего школьного возраста.

3. Эмпирически показать связь особенностей восприятия образа педагога старшими школьниками с различными стилями саморегуляции.

4. Разработать комплекс упражнений для коррекции нарушений стиля саморегуляции у старшеклассников.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 17 обучающихся 10 класса в возрасте 15-16 лет, среди них 9 девушек и 8 юношей. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №13» г. Рубцовска.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение информации о профессионально важных характеристиках учителя и саморегуляции в подростковом возрасте.

2. Эмпирические: психодиагностика (опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССП)» В. И. Моросановой (подростковый

вариант); психосемантический анализ образа педагога в восприятии старших школьников.

3. Методы математической статистики: описательная статистика, факторный анализ, корреляционный анализ.

Данная работа представлена на 98 страницах, содержит 1 рисунок, 3 таблицы и 7 приложений. Структура включает в себя введение; главу 1 «Теоретические аспекты изучения восприятия образа педагога в контексте особенностей саморегуляции старших школьников», в которой рассматривается проблема изучения саморегуляции в психологии, особенности развития саморегуляции в старшем школьном возрасте, а также особенности восприятия образа педагога старшими школьниками; главу 2 «Эмпирическое исследование особенностей образа педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции», содержащую программу и методики исследования, результаты диагностики стиля саморегуляции старших школьников, результаты оценки образа педагога старшими школьниками, анализ связи стиля саморегуляции старших школьников и их восприятия образа педагога и разработку комплекса упражнений для коррекции нарушений саморегуляции у старших школьников; заключение; список использованной литературы из 72 источников.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	7
1.1 Проблема изучения саморегуляции в психологии.....	7
1.2 Особенности развития саморегуляции в старшем школьном возрасте	23
1.3 Особенности восприятия образа педагога старшими школьниками.....	33
2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗА ПЕДАГОГА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТИЛЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ	43
2.1 Программа и методика исследования.....	43
2.2 Результаты диагностики стиля саморегуляции старших школьников....	50
2.3 Результаты оценки образа педагога старшими школьниками	53
2.4 Анализ связи стиля саморегуляции старших школьников и их восприятия образа педагога	60
2.5 Разработка комплекса упражнений для коррекции нарушений саморегуляции у старших школьников	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Старший школьный возраст – возраст для самоопределения, определения жизненных ориентиров, профессионального пути, формирования убеждений и навыков планирования и реализации задуманного.

В современном, быстроменяющемся, конкурентном, противоречивом мире важно обладать умением управлять своими эмоциями и чувствами, в особенности, это касается детей старшего школьного возраста. Кроме того, системное и комплексное исследование проблемы развития личности старших школьников является приоритетной задачей современного образования, которое отражается в развитии самосознания старшеклассников в рамках программы воспитания и обучения. Способность учащихся к саморегуляции поведения оказывает влияние на характер и результаты процесса обучения в целом, а также на адаптацию и социализацию личности. Таким образом, вопрос о саморегуляции является значимым для теоретической и практической составляющей образовательного процесса. Поэтому необходимо изучать механизмы развития саморегуляции личности.

Саморегуляция старших школьников важна, не только для академической успешности и социализации, но и как необходимый компонент культуры здоровья молодых людей.

Недостаточное внимание к поведенческим особенностям в старшем школьном возрасте может привести к отклоняющемуся поведению и выбору не правильных способов решения трудностей, уходу от реальности, приобретение различных зависимостей. Психолого-педагогическое сопровождение развития саморегуляции детей старшего школьного возраста не только может обезопасить от этих рисков, а также должно способствовать формированию зрелой личности.

Успешный человек в представлении современного общества – это

человек, обладающий гибкими навыками, развить эти навыки можно развивая навыки саморегуляции, что еще раз доказывает важность и актуальность поднятой проблемы.

В современной психологической науке существуют различные подходы к пониманию процесса саморегуляции. Изучением различных аспектов саморегуляции занимались И. П. Павлов, П. К. Анохин, В. Е. Ключко, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, М. Я. Басов, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев и другие.

Не последнюю роль в формировании личности старших школьников играют педагоги, которые практически непрерывно взаимодействуют с учениками, принимают участие в их жизни. Образ педагога, закладывающийся в сознании ученика, во многом определяет его мотивацию к обучению и способность к конструктивному общению в рамках учебного процесса. Соответственно, большое значение имеет формирование положительного образа преподавателя у учеников, чего можно достигнуть только глубоким пониманием личностных и поведенческих особенностей школьников.

Таким образом, изучение саморегуляции личности старших школьников обусловлено их слабой осведомленностью о процессе саморегуляции и возможностях для ее развития, кроме того, данная тема не достаточно освещена в современной научной литературе, в связи с чем, знания об особенностях и способах саморегуляции детей старшего школьного возраста, а также мотивации к развитию навыков регулирования своего поведения крайне важны.

Цель исследования – изучение особенностей образа педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Объект – образ педагога у старших школьников.

Предмет – образ педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Гипотеза: вероятно, существует взаимосвязь между особенностями образа педагога и стилем саморегуляции старших школьников: обучающиеся с более развитым уровнем саморегуляции воспринимают разные стороны личности педагога, формируя его образ более дифференцированным.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть проблему изучения особенностей образа педагога и саморегулятивной деятельности старших школьников в современной психологии.

2. Разработать программу эмпирического исследования особенностей образа педагога в контексте стилистических особенностей саморегуляции детей старшего школьного возраста.

3. Эмпирически показать связь особенностей восприятия образа педагога старшими школьниками с различными стилями саморегуляции.

4. Разработать комплекс упражнений для коррекции нарушений стиля саморегуляции у старшеклассников.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 17 обучающихся 10 класса в возрасте 15-16 лет, среди них 9 девушек и 8 юношей. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №13» г. Рубцовска.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение информации о профессионально важных характеристиках учителя и саморегуляции в старшем школьном возрасте.

2. Эмпирические: психодиагностика (опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССП)» В. И. Моросановой (подростковый вариант); психосемантический анализ образа педагога в восприятии старших школьников.

3. Методы математической статистики: описательная статистика, факторный анализ, корреляционный анализ.

Научная новизна исследования:

- описаны особенности развития саморегуляции старших школьников;

- выявлена связь между стилем саморегуляции старших школьников и их восприятием образа педагога.

Практическая значимость. Учителям важно осознавать, что ученики с разным уровнем саморегуляции по-разному воспринимают и интерпретируют их поведение, личностные качества. Выстраивая индивидуальный подход, необходимо ориентироваться на регуляторные особенности школьников. Таким образом, углубленное изучение саморегуляции в старшем школьном возрасте дает возможность педагогам правильно и продуктивно взаимодействовать с ними. Психологам же полученные данные помогут в разработке программ развития саморегуляции учащихся и повышения психологической компетентности педагогов.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Проблема изучения саморегуляции в психологии

Психологическая саморегуляция является активно развивающимся и перспективным направлением в современной психологической науке. Этой проблемой занимались психологи отечественной и зарубежной школы, начиная с первой половины XX века. Интерес к процессу саморегуляции поведения обусловлен практической значимостью в профессиональной, образовательной, личностной и других сферах.

Значение термина «саморегуляция» в отличие от регуляции означает, что человек самостоятельно регулирует свою деятельность и активность в соответствии с потребностями. Многие авторы разделяют понятия «саморегуляция» и «регуляция деятельности», так как подразумевается, что регуляция направлена на достижение внешних практических результатов, а саморегуляция на самореализацию и самосовершенствование, качественное изменение внутреннего состояния личности. В научной литературе часто термин «саморегуляция» сближают с понятием «самоконтроль».

Рассмотрим разные подходы к изучению проблемы саморегуляции личности.

Представители бихевиоризма игнорировали внутреннюю мотивацию поведения, ограничивая ее приспособительной деятельностью.

Э. Тонрдаик подразумевал под «регуляцией» решение проблемной ситуации методом «проб и ошибок», в процессе которого происходит овладение новыми для индивида поведенческими моделями¹.

По мнению Д. Б. Уотсона сознание и подсознание не следует

¹ Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва, 1966. – С.205. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003351714>

рассматривать как регуляторы поведения, так как они раскрыты в понятиях реакции на стимулы извне. «Любые формы поведения животных и человека принципиально редуцируемы к схеме «стимул-реакция»².

Вопросы саморегуляции затрагивались З. Фрейдом и К. Г. Юнгом в теориях бессознательного. Согласно данной теории о предопределенности поведения личности ситуацией, внешними условиями и бессознательными факторами, саморегуляция носит адаптивный и реактивный характер.³

В рамках индивидуальной психологии, созданной А. Адлером, рассматриваются взаимосвязь процесса регуляции и развитие комплекса неполноценности⁴.

А. Бандура – сторонник социально-когнитивной теории, в которой термины «саморегуляция», «самоконтроль» и «самоэффективность» индивида играют определяющую роль. Саморегуляция поведения включает: самонаблюдение, самооценку и самоответственность. Самонаблюдение регулирует поведение человека, которое оценивается с помощью самооценки, как положительное и поощряемое, либо как неудовлетворительное и порицаемое. Поведение человека в социуме вырабатывается под воздействием примеров, а также в результате подражания окружающим людям, что, по мнению А. Бандуры, оберегает человека от ошибок и потерь при формировании правильных реакций и моделей поведения⁵.

Разнообразие подходов и направлений в изучении явления саморегуляции можно объяснить тем, что исследователи выделяют разные элементы как ведущие для начала процесса саморегуляции и обращают

² Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / И.П. Павлов. Полное собрание сочинений. Т.3, книга 2.– 2-е изд. – М; Л, 1951. – С. 8. – [электронный ресурс] URL: https://elibr.lib.gnpbu.ru/text/pavlov_pss_t3_kn2_1951

³ Психология саморегуляции: практикум /сост. Т. Г.Волкова.– Барнаул :Изд-во Алт. ун-та, 2014.– 80 с.

⁴ Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / И. П. Павлов. Полное собрание сочинений. Т.3, книга 2.– 2-е изд. – М; Л, 1951. – С. 9. – [электронный ресурс] URL: https://elibr.lib.gnpbu.ru/text/pavlov_pss_t3_kn2_1951

⁵ Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург :Евразия, 2000. – С. 124 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000689066>

свое внимание «либо на источник (мотив), либо на процесс (эмоции), либо на результат (произвольность)»⁶.

Значительными по объему являются исследования саморегуляции в рамках волевого овладения личностью своим поведением. Л. С. Выготский в рамках теории произвольной регуляции поведения и психических процессов отводил воле важную роль в побуждении и выборе деятельности. Чтобы осуществить деятельность, по мнению Л. С. Выготского, необходимо сначала научиться управлять собой через формирование мотивов-стимулов, в которых воля является неотъемлемым элементом⁷.

Д. Н. Узнадзе обращает внимание на вопрос регулирования личности через теорию установки. В процессе изучения установки как элемента саморегуляции выделились уровни сформированности установки: смысловой, целевой и операциональный. Именно человек собственным волевым усилием создает установку для удовлетворения потребности.⁸

М. Я. Басов также придерживался мнения сторонников волевой регуляции поведения. Воля, как он считал, психический механизм, с помощью которого человек управляет своими психическими функциями в зависимости от поставленной задачи⁹.

Е. П. Ильин считал, что «волевая регуляция» воплощается в «волевом поведении» через волевые действия и «волевые усилия». Воля как осознанная организация и саморегуляция используется человеком как инструмент для руководства своими чувствами, действиями и процессом познания. «Волевая регуляция является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых

⁶Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / И.П. Павлов. Полное собрание сочинений . Т. 3, книга 2.– 2-е изд. – М;Л, 1951. – С.10 – [электронный ресурс] URL: https://elib.old.gnpbu.ru/text/pavlov_pss_t3_kn2_1951

⁷ Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т./ Т. 5.– М., 2013. – С. 303– [электронный ресурс] URL: https://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/

⁸ Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – С. 219 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003351714>

⁹ Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. – Москва ;Санкт-Петербург :Нестор-История, 2017. – С. 91– [электронный ресурс] URL: <https://psy.su/psyche/projects/2021/>

усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, то есть служит механизмом самомобилизации. В контексте индивидуальных различий волевой сферы рассматриваемые характеристики способны описать как целостную волевою сферу человека, так и отдельные элементы волевого акта¹⁰.

Согласно концепции В. А. Иванникова, «волевая регуляция» личности выражается в нахождении и генерации смыслов для включения в деятельность и завершения начатых действий в условиях недостаточной мотивированности. Центральными в управлении поведением во время осуществления деятельности являются волевые качества личности. В. А. Иванников предлагает четыре типа критериев волевой регуляции, где этот феномен проявляется в волевых действиях, в мотивации и целеполагании, в регуляции внутренних состояний, в волевых качествах человека. Волевая регуляция проходит свое развитие в течение всей жизни человека и играет определяющую роль в развитии личности¹¹.

В волевом поведении личности проявляется активная составляющая его сознания. Ключевыми моментами волевого процесса, определяющего поступки человека, являются осмысление и целеполагание, подразумевающее избрание, применение и разработку средств, методов и приемов для реализации намеченной цели.

В. J. Zimmerman, D. H. Schunk рассматривали саморегуляцию во взаимосвязи с мотивацией, они описывают саморегуляцию как активность, направленную на достижение цели, стимулом для которой является мотив¹².

Термин «саморегуляция» используется не только в психологии, но и в физиологии, и в теории систем. В рамках этого понятия раскрываются

¹⁰ Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – С.111 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000640059>

¹¹ Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Москва :Издательство МГУ, 2011. – С. 36 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002903950>

¹² Zimmerman, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk. – New Jersey, 1989. – 189 p. – [электронный ресурс] URL: <https://archive.org/details/selfregulatedlea0000unse>

представления о постоянстве внутренней среды организма, адаптации, норме и равновесии.

Согласно взглядам представителей физиологического подхода, объектом саморегуляции выступают биологические и физиологические показатели, а управление реализуется на основе мониторинга этих показателей, и в случае их отклонения запускаются механизмы регуляции, часто неосознанно для человека.

Большой вклад в изучение явления саморегуляции внесли зарубежные физиологи К. Бернар и У. Б. Кеннон. К. Бернар, исходя из философского понимания саморегуляции в контексте физиологического подхода, был убежден в том, что при неизменности внутренней среды можно гарантировать свободную независимую жизнь. Созданное им представление о внутренней среде, способствовало выявлению закономерностей, сохраняющих слаженность работы организмов. Таким образом, в рамках этого подхода функция саморегуляции приспособительная, что роднит идеи К. Бернара с исследованиями И. П. Павлова и У.Б. Кеннона, предложившего называть саморегуляцию организма «гомеостазом»¹³.

И. П. Павлов связывал понятие саморегуляции с врожденной способностью приспособляться к условиям внешней среды, которая гарантирует психическое и физическое здоровье человека¹⁴.

Н. А. Бернштейн в своей теории кольцевого регулирования отводит главнейшую роль в физиологии активности «сличению», где инструмент регуляции «прибор сличения», сопоставляющий «реально существующий образ» с «потребным будущим». Важно отметить, что образ будущего является основополагающим фактором в активации программы

¹³ Бернар, К. Лекции по экспериментальной патологии / К. Бернар ; под редакцией Л. Н. Карлика. — М : Издательство Юрайт, 2025. — С.85-86— Текст : электронный — URL: <https://urait.ru/bcode/565261>

¹⁴ Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / И.П. Павлов. Полное собрание сочинений . Т. 3, книга 2.– 2-е изд. – М; Л, 1951. – С.180-193 – [электронный ресурс] URL: https://elibr.lib.gnpbu.ru/text/pavlov_pss_t3_kn2_1951

двигательного акта: все начинается со смыслового образа, который по средствам сличения регулирует и стимулирует движение. Приспособление к среде происходит благодаря модели, регулирующей выполнение намеченной цели деятельности и обеспечивающей «взаимосодействие» элементов организма¹⁵.

Таким образом, обобщая мнения представителей физиологического подхода, саморегуляция представляется как внутренняя способность организма, исходя из актуальных условий и обстоятельств, предвидеть дальнейшие действия и поведение. То есть, это функция приспособления, и она является основной биологической функцией организма.

Структурно-функциональный подход в изучении саморегуляции представлен трудами П. К. Анохина, Л. М. Веккера, Б. Ф. Ломова, Ю. М. Забродина, Г. Ш. Габдреевой, А. О. Прохорова.

В представлении П. К. Анохина часть функциональных систем генетически предопределена, а часть формируется в связи с появлением определенных потребностей. Несмотря на связь с конкретными физиологическими системами, регуляторные механизмы срабатывают избирательно. Для достижения цели и удовлетворения потребностей не важно различие физиологических и психологических механизмов и какие функциональные системы будут ведущими в процессе реализации намеченного. По мнению П. К. Анохина, функциональные системы организма являются саморегулируемыми уровнями нервной и эндокринной системы, которые в процессе своих действий обеспечивают приспособляемость организма. Процесс же саморегуляции проходит с учетом «обратной связи»¹⁶.

Б. Г. Ананьев объясняет работу головного мозга как «сложную организацию контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев,

¹⁵ Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн ; под ред. В. П. Зинченко. – Москва, 1997. – С. 201– [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004245790>

¹⁶ Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – Москва : Наука, 1980. – С. 64 – [электронный ресурс] URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10089536>

включающих объекты регулирования, измерительные и исполнительные устройства, механизмы обратной связи, обеспечивающие постоянство регулируемой величины. В мозговой деятельности человека совмещены все типы обратных связей, свойственные живым управляющим системам»¹⁷.

В изучении проблемы психической саморегуляции Б. Г. Ананьев смещает фокус внимания на функции регуляции и восстановления в рамках данного процесса, так как саморегуляция призвана помочь человеку войти в определенное психическое состояние.

Г. Ш. Габдреева трактует психические состояния как среду для своей «уровневой схемы регуляции жизнедеятельности», где проходит жизнедеятельность, формируются социальные связи и модели поведения, обеспечивающие продуктивную деятельность и выживаемость организма. Это сложная система, в которой Г. Ш. Габдреева выделяет «внешние и внутренние блоки регуляции», представляющие собой открытую и закрытую части функциональной системы. Внешний блок создает условия для выбора предпочтительных отношений, действий и состояний. Внутренний блок отвечает за процессы, сохраняющие гомеостаз и обеспечивающие приспособляемость организма¹⁸.

По мнению Л. М. Веккера, произвольная регуляция состоит из двух подуровней: «допсихические регулируемые произвольные реакции» и «психические структуры». На этом уровне регулируется перемещение, вызванное активными действиями у животных и человека, это движение контролируется и направляется сенсорно-перцептивными образами, им не предшествуют намерения контролируемые субъектом деятельности. Более сложный уровень регуляции – уровень произвольной регуляции (речемыслительный уровень). На высшем уровне регуляции личность

¹⁷ Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – С.44-46 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004924058>

¹⁸ Габдреева, Г. Ш. Методы регуляции психического состояния / Г. Ш. Габдреева // Гребенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1995. – С.18 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008126790>

становится полноценным субъектом деятельности с помощью волевой регуляции. Осознанная саморегуляция возможна только на определенном уровне развития сознания и самосознания, необходимым условием является обращение к своему внутреннему миру, самонаблюдение, самопознание. Л. М. Веккер рассматривает саморегуляцию как «интегральный, сквозной механизм поведения и деятельности живых систем на всех уровнях их организации»¹⁹.

Обобщая вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что в зависимости от доли участия сознания в процессе саморегуляции было выделено два уровня регулирования: сознательный и бессознательный.

По мнению Б. Ф. Ломова, психологический уровень системной организации состоит из взаимосвязанных подсистем: когнитивной, регулятивной, коммуникативной. Соответственно, эти подсистемы выполняют функции познания, регуляции деятельности и коммуникативного взаимодействия²⁰.

Также изучением процесса саморегуляции в рамках структурно-функционального подхода занимался Ю. М. Забродин, заметивший, что результат «отражения внешних воздействий формируется в сенсорном пространстве», это пространство представляет собой большое количество психических образов, являющихся отражением внешних воздействий²¹.

В своей монографии «Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности» А. О. Прохоров рассматривает понятие о саморегуляции как о произвольном действии²².

«Саморегуляция имеет две формы – произвольную и произвольную».

¹⁹ Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – Москва :Прогресс, 1986. – С.23. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006673647>

²⁰ Ломов, Б. Ф. Психология регуляции деятельности / Б. Ф. Ломов. – Москва :ИП РАН, 2006. – С.156-157 – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/108778>

²¹ Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. Развитие произвольных движений. Т. 2 / А. В. Запорожец.–М.:Педагогика,1986.–С.17–[электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007908200>

²² Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – 2-е изд. – Москва;Саратов:ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – С. 11–20. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>

Произвольная саморегуляция (осознанная) связана с целевой деятельностью, тогда как произвольная (неосознанная) связана с жизнеобеспечением, не имеет целей и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм. Вместе с тем, самоуправление и саморегуляция имеют сходство: все они направлены на достижение оптимального уровня жизнедеятельности субъекта. Достижение оптимального уровня функционирования субъекта является целью, а самоуправление и произвольная саморегуляция – механизмами реализации этой цели, благодаря которой и происходят закономерные изменения элементов всей системы психических явлений»²³.

В рамках системного подхода саморегуляция представляется как целостная замкнутая система, состоящая из звеньев, взаимодействующих между собой.

Л. П. Гримак предложил один из подходов к выделению уровней психической саморегуляции, выделив следующие уровни саморегуляции психической активности человека: информационно-энергетический, эмоционально-волевой, мотивационный, индивидуально-личностный²⁴.

К. А. Абульханова-Славская, в свою очередь, выделяет два уровня саморегуляции: уровень психический и уровень личностной саморегуляции. Функция уровня психической регуляции заключается в стимулировании психической активности, необходимой для включения человека в деятельность. Уровень личностной регуляции отвечает за мотивацию деятельности и отношение к ней²⁵.

Личностный компонент регуляции деятельности заключается в обеспечении стабильности деятельности по предварительно намеченному

²³ Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – С.66. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004924058>

²⁴ Гримак, Л. П. Психологическая саморегуляция в деятельности человека-оператора / Л. П. Гримак, В. Ш. Звонков, А. И. Сарытников // Вопросы кибернетики. Психологическое состояние и эффективность деятельности. – М., 1983. – С. 150–167. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004654702>

²⁵ Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 2013. – С.183 – [электронный ресурс] URL:<https://search.rsl.ru/ru/record/01001000622>

плану. Для личностного уровня регуляции характерно целеполагание, стимулирование деятельности, выдвижение объективных требований к себе, побуждение себя к активности для реализации поставленных целей. При помощи личностного уровня саморегуляции человек открывает свои внутренние резервы, позволяющие ему преодолеть трудности и раскрыть свой потенциал.

По мнению Е. О. Смирновой проблему развития произвольности нужно рассматривать во взаимосвязи с развитием средств овладения собой, а развитие воли – с проблемой формирования мотивации²⁶.

В. И. Степанский рассматривает осознанную психическую саморегуляцию деятельности также в рамках структурно-функционального подхода, в котором саморегуляция представляет собой систему звеньев, осуществляющих неразрывный информационный процесс. Каждое структурно-функциональное звено, своим, присуще ему способом, помогает субъекту решить проблему информационной неопределенности, и тем самым обеспечивается успешная деятельность и эффективная саморегуляция²⁷.

Согласно системно-деятельностной концепции саморегуляции психофизиологического состояния человека Л. Г. Дикой, психическая саморегуляция включает в себя психическую деятельность и психологическую систему. Психическая саморегуляция функциональных состояний стимулирует развитие способностей адаптации личности и необходимых ей характеристик для профессиональной деятельности, например, таких как результативность, ответственность, продуктивность и так далее²⁸.

Л.Г. Дикая выделяет «индивидуальные стили саморегуляции, которые определяют преобладание и эффективность разных её форм: волевой,

²⁶ Психология состояний: хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров ; под ред. проф. А. О. Прохорова. – Москва : ПЕР СЭ ; Санкт-Петербург : Речь, 2004. – С. 516–530 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002461694?ysclid=mbr72fvzk039495683>

²⁷ Степанский, В. И. Психическая саморегуляция деятельности (информационный аспект) : автореф. дис. д-ра психол. наук / В. И. Степанский. – Москва, 1991. – С.19 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000083112?ysclid=mbr75vtf58169699419>

²⁸ Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – С. 17 – [электронный ресурс] URL: <https://djvu.online/file/d05wLY3HWOIFQ>

эмоциональной, произвольной и произвольной, психофизиологической, личностной»²⁹.

С этической точки зрения описывает саморегуляцию А. П. Вардомацкий, раскрывая ее нравственный аспект в рамках системного подхода. А. П. Вардомацкий понимает моральную регуляцию поведения как «тип социальной регуляции, характеризующийся наибольшей степенью автономности «регулируемой» личности по сравнению с правом, традициями и обычаями, административными, социально-психологическими регулятивами с их более жесткой заданностью образцов поведения»³⁰. А. П. Вардомацкий обращает внимание на влияние общества на человека, это влияние представлено трехуровневой системой, куда входит уровень макросреды, микросреды и личностный. Соответственно на человека влияют как большие, так и малые группы и конкретные люди, кроме того, события, происходящие рядом и далеко, и информация, воспринимаемая человеком, влияет на его духовный мир и оценивается им с точки зрения морали и нравственности³¹.

В. В. Столин же считает, что человек довольно редко использует самосознание. Самосознание начинает работать, когда без него не обойтись, когда не работают правила и нормы, тогда человек обращается внутрь себя. Общение и развитие, по мнению В. В. Столина, являются важнейшими сторонами влияния самосознания на деятельность человека. В. В. Столин замечает, что «структуры самосознания могут мотивировать, то есть побуждать к определенной деятельности, а также могут участвовать в целеобразовании, могут воспрещать те или иные поступки, действия или, напротив, бездействие, могут детерминировать отношение к окружающим, стиль и характер общения с ними, могут влиять на развитие тех или иных

²⁹ Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Москва :Издательство МГУ, 2011. – С. 142 – [электронный ресурс] URL: <https://djuv.online/file/Usv5bhb0qG0C7>

³⁰ Вардомацкий, А. П. Моральная регуляция поведения личности / А. П. Вардомацкий ;под ред. В. М. Конона. – 2007. – С. 12. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001391936?ysclid=mbr>

³¹ Вардомацкий, А. П. Моральная регуляция поведения личности / А. П. Вардомацкий ;под ред. В. М. Конона. – 2007. – С. 13. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001391936?ysclid=mbr>

черт и, следовательно, развитие личности в целом, также самосознание может служить формой самоконтроля или быть основой приобщения субъекта к другим людям»³².

Согласно личностному подходу к изучению саморегуляции, объектом саморегуляции выступает активность личности в процессе жизни. А регуляция осуществляется с помощью исправления целей, смыслов, ориентиров человека. Чем более выражены регуляторно-личностные свойства человека, тем эффективнее саморегуляция.

Сторонник личностной саморегуляции Ю. А. Миславский выделяет следующие структурно-функциональные компоненты системы саморегуляции личности: ценности, цели, образ «Я», идеалы, компонент самооценивания и уровень притязаний. Взаимодействуя эти компоненты, создают условия для активности. Мыслительные процессы выполняют значительную роль в произвольной саморегуляции. Мышление в виде самоубеждения может быть самостоятельным способом саморегуляции. Таким образом, развитие личности – это процесс изменения системы саморегуляции личности посредством преобразования, модернизации ее структурных компонентов и их взаимосвязей³³.

Э. А. Гребенникова обращает внимание на влияние социальной ситуации и общества на процесс личностной саморегуляции. Автор пишет, что «требования, условия и ограничения социума, преломляясь через психические особенности субъекта, приобретают личностную окраску, которая влияет на формирование и развитие индивидуальных психологических характеристик, определяющих степень развитости механизма саморегуляции». Соответственно, личностная саморегуляция подразумевает, что человек понимает, как самостоятельно управлять своей жизнью и сознательно это делает, включаясь в разнообразные активности и

³² Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва :МГУ, 1983. – С.268 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001177986?ysclid=mbr7e2aqab804985900>

³³ Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М.:Педагогика, 2011. – С.152 – [электронный ресурс] URL:<https://find.ncfu.ru/vufind/Record/c7>

проявляя себя в разных сферах жизни. Саморегуляция содействует устойчивости и развитию личности³⁴.

Е. В. Соловьева, обобщая различные взгляды на изучение феномена личностной саморегуляции среди существующих подходов, сделала выводы, что саморегуляция представляет собой динамическую систему взаимодействия человека и окружающего мира, действие которой ориентированно на достижение инициативности, самостоятельности и ответственности за свои действия. Личностная саморегуляция заключается в отождествлении себя с культурно-историческими традициями, формировании позиции в контексте национальной и религиозной, профессиональной идентичности в рамках этих традиций³⁵.

В рамках субъектно-деятельностного подхода саморегуляция представляет собой осознаваемое субъектом управление реакциями и поведением в соответствии с целью.

Саморегуляция рассматривается в контексте поведения и деятельности такими зарубежными авторами, как К. J. Williams, J. J. Donovan, T. L. Dodge, W. M. Webb, K. L. Marsh, W. Schneiderman и другими.

К. J. Williams, J. J. Donovan, T. L. Dodge изучали разницу между идеальным и реальным поведением и ролью побуждений в этом процессе. Они выявили, что саморегулирующиеся стратегии формируются под воздействием положительной и отрицательной самокоммуникации³⁶.

А. Н. Леонтьев, в рамках деятельностного подхода в изучении саморегуляции, рассматривал две системы, связывающие человека с миром, – познавательную и смысловую. При осуществлении человеком деятельности смысловые образования регулируют ее, реализуя функцию контроля.

³⁴ Габдреева, Г. Ш. Методы регуляции психического состояния / Г. Ш. Габдреева // Гребенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1995. – С.18 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008126790>

³⁵ Соловьева, Е. В. Современные исследования проблемы саморегуляции личности человека / Е. В. Соловьева // Гуманизация образования. – 2009. – № 6. – С. 97–102. <https://cyberleninka.ru/article/n/5647338000>

³⁶ Williams, K. J. Self-regulation of performance: goal establishment and goal revision processes in athletes / К. J. Williams, J. J. Donovan, T. L. Dodge // Human Performance. – 2000. – No. 13 (2). – P. 159–180. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>

Смысловые образования регулируют деятельность на этапе целеполагания, анализа своих поступков. По мнению А. Н. Леонтьева, «личностный смысл» наиболее значимый регулятор жизнедеятельности, в котором саморегуляция выступает как «внутренняя работа» и «внутреннее движение душевных сил»³⁷.

Концепция психической саморегуляции произвольной активности человека, разработанная О. А. Конопкиным и его учениками раскрывает феномен, структуру и функции процессов осознанного регулирования». «Саморегуляция произвольной активности человека понимается нами как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, направленной на достижение принимаемых субъектом целей»³⁸.

Согласно «структурно-функциональному подходу, разрабатываемому в лаборатории Психологического института РАО, изучающему различные виды психической активности и деятельности человека», выделяются основные функциональные звенья, реализующие целостный процесс саморегуляции:

«Принятая субъектом цель». Системно-образующий этап, где процесс саморегуляции формируется для достижения принятой субъектом цели.

«Модель значимых условий». Она отражает совокупность внешних и внутренних условий, намеченных субъектом для успешного достижения цели.

«Программа». Это звено саморегуляции, в котором субъект осуществляет регуляторную функцию построения и создает программу достижения цели, в рамках которой самим субъектом определяется характер, последовательность, способы и другие характеристики действий,

³⁷ Зиневич, О. В. Значение разработки понятия «рефлексия» для исследования самосознания личности / О. В. Зиневич // Психологическая служба в высшей школе. – Новосибирск :НГУ, 1981. – С. 11-20. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>.

³⁸ Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135. – [электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/b/obshchaia-sposobnost-k-samore-b60deb>

направленных на достижение цели в значимых для субъекта условиях.

«Субъективные критерии достижения цели (критерии успешности)». Это звено выполняет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания.

«Контроль и оценка реальных результатов». На этапе этого регуляторного звена, происходит оценка текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом «критериев успеха».

«Коррекция системы саморегулирования». Особенность реализации функции этого звена заключается в том, что коррекция может быть направлена на изменение любого звена регуляторного процесса, изменение которого влияет на другие звенья.

На основе приведенных функциональных звеньев создана модель системы саморегуляции произвольной активности человека³⁹.

По мнению А. К. Осницкого, «психическая саморегуляция представляет собой систему взаимодействующих комплексов регуляторных умений и комплексов образов. В этом взаимодействии появляются информационные образования и влияния, которые составляют содержание осознанной саморегуляции деятельности»⁴⁰.

Значительный вклад в изучение явления саморегуляции внесла В. И. Моросанова, она разработала «концепцию индивидуального стиля саморегуляции». Исходя из этой концепции «индивидуальный стиль саморегуляции характеризует индивидуально-типическое своеобразие способов управления произвольной активностью. Стилиевыми особенностями саморегуляции являются регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства. Регуляторные процессы – планирование, моделирование, программирование, контроль и оценка – реализуют основные звенья системы

³⁹ Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – 2-е изд. – Москва: Институт психологии РАН, 2019. – С.94-96 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysclid=mbr7tik8uj139008527>

⁴⁰ Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва; Нальчик:Эль-Фа, 1996. – С.50 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001747141?ysclid=mbr7uyj3rb755122623>

саморегуляции»⁴¹.

В. И. Моросанова выделила несколько характеристик индивидуальной саморегуляции: «регуляторные процессы», «регуляторно-личностные свойства», «общий уровень осознанной саморегуляции». У каждого человека свой индивидуальный профиль саморегуляции, так как «регуляторные процессы» у разных людей развиты неравномерно. В. И. Моросанова в процессе исследований выделила «типичные профили саморегуляции». «Регуляторно-личностные свойства», такие как адекватность, уверенность, гибкость, осознанность и другие, позволяют «регуляторной системе» соответствовать целям и условиям деятельности. «Общий уровень саморегуляции» важнейший показатель способностей человека, повышая «уровень осознанной саморегуляции», человек увеличивает возможности для реализации, в том числе в выборе видов деятельности, а также снижается влияние характера на осуществляемую деятельность⁴².

В психологии выделяют два вида саморегуляции: эмоциональную, отвечающую за умение управлять своим эмоциональным состоянием, поддержать себя и успокоиться при необходимости; поведенческую, отвечающую за умение трезво вести себя в стрессовой ситуации.

Эмоциональное регулирование относится к процессам, посредством которых люди влияют на то, какие эмоции они испытывают, когда они у них появляются, и как они переживают и выражают эти эмоции. Эмоции, регулирующие процессы могут быть автоматическими или управляемыми, сознательными или бессознательными, и могут иметь свое воздействие на одну или несколько точек эмоции (генеративный процесс). Поскольку эмоции представляют собой многокомпонентные процессы, которые разворачиваются во времени, эмоциональная регуляция включает изменения

⁴¹ Ломов, Б. Ф. Психология регуляции деятельности / Б. Ф. Ломов. – Москва :ИП РАН, 2006. – С.404 – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/108778>

⁴² Моросанова, В. И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В. И. Моросанова, И. В. Плахотников, А. А. Аронова ; под ред. В. И. Моросановой. – Москва :Психологический ин-т РАО, 2006. – С.154 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysclid=mbr7>

в «динамике эмоций» или латентности, времени нарастания, величины, продолжительности и смещения ответов в поведенческие, эмпирические или физиологические области⁴³.

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен саморегуляции сложен и многогранен, саморегуляция рассматривается, как психическая, волевая, нравственная, личностная в зависимости от аспекта исследования. Механизмы саморегуляции личности выделяются на физиологическом, психологическом и личностном уровне⁴⁴.

Психическая саморегуляция – это процесс воздействия человека на себя с помощью образов и слов для координации собственной деятельности, контроля своего психического состояния и совершенствования умений и навыков.

Многообразие подходов к осмыслению понятий, характеризующих саморегуляцию поведения человека, объясняется развитием психологической науки, а также значимостью и перспективностью изучения данного процесса.

1.2 Особенности развития саморегуляции в старшем школьном возрасте

Одной из центральных задач модернизации современного образования, работы педагогов и сотрудников школьных психологических служб должно стать развитие обучающегося как субъекта учения, активно и самостоятельно овладевающего общественным знанием, осознающего важность обучения и самообучения для своей будущей жизни. Обучающиеся, будучи субъектом учения, способны самостоятельно и избирательно ставить перед собой актуальные и перспективные цели, направлять и поддерживать свою активность, осуществляя организацию и

⁴³ Gross, J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review / J. Gross // Review of General Psychology. – 2017. – Vol. 2. – P. 271–299. – [электронный ресурс] URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1037/1089-2680.2.3.271>

⁴⁴ Бабаева, Н. А. Структура и механизмы психологической саморегуляции личности / Н. А. Бабаева. – Москва: МААН, МОСУ, 2014. – С.54 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002479188>

управление ею в учебной деятельности⁴⁵.

Современные условия, в которых взрослеют подростки, сложны и противоречивы, сложная нестабильная экономическая ситуация, быстрый ритм жизни, подмена ценностных ориентиров, информационные и психологические нагрузки, возрастающая тревожность. Эти процессы влияют на старшеклассников, для которых характерны быстрая возбудимость, эмоциональность, порывистость, обидчивость, упрямство, совершение необдуманных поступков.

Возрастные границы подросткового возраста условны и отличаются у разных авторов. Из-за раннего взросления и созревания границы подросткового возраста сдвинулись и начинаются с 10-11 лет. Раньше начинается и юность. Выделяют раннюю юность (старший школьный возраст 15-18 лет) и позднюю юность (18-23 лет). В этом возрасте происходят не только физиологические, психологические и психические изменения. Это центральный этап личностного становления, формирования характера, воспитания нравственных и эстетических чувств.

Личностные качества детей старшего школьного возраста многогранны. Старшеклассники интересуются внутренним миром человека, ищут ответы на вопросы о смысле жизни. В этом возрасте проявляется максимализм, стремление к независимости и самостоятельности. Периоды повышенной работоспособности и активность у старших школьников, могут сменяться периодами пассивности и меланхолии.

Важным показателем сформированности самосознания является саморефлексия, осознание своего внутреннего мира. Старшие школьники начинают осознавать собственные психические процессы, формируется самооценка.

По мнению О. В. Зиневич личностная рефлексия проявляется в

⁴⁵ Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – Москва :Информиздат, 2008. – С.132 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysclid=mbr7>

самооценке и является основой для самосознания человека. Юноши осознают себя как субъекта коммуникации и начинают понимать и анализировать свое влияние на окружающих⁴⁶.

Особенную важность в юношеском возрасте приобретают вопросы самоидентификации, изучение собственного Я, желание самореализоваться и быть непохожим на других, возможно даже измениться. Ю. А. Миславский считал, что для юношеского возраста важнейшим моментов в жизни является «открытие Я», через взаимодействие с другими, внутренние размышления, приводящие к саморазвитию и личностному росту⁴⁷.

В. С. Мухина обращает внимание на взаимосвязь особенностей идентификации старших школьников и эмпатии, способности чувствовать других людей. Одновременно в юности остра потребность в отделении и защите своего внутреннего мира⁴⁸.

В юношеском возрасте формируется регуляция времени, умение планировать, распределять задуманное дело на этапы, способность сосредотачиваться, экономить силы до завершения задуманной деятельности, чувствовать, когда ускорится или замедлится.

«В юношеском возрасте формируется произвольная саморегуляция – осознанное управление своим поведением и деятельностью, направленной на достижение поставленных целей; способность преодолевать трудности и препятствия. Развитие саморегуляции определяет формирование такого важнейшего качества личности, как самоэффективность»⁴⁹.

Ю. О. Калашникова в своей статье «Особенности осознанной

⁴⁶ Зиневич, О. В. Значение разработки понятия «рефлексия» для исследования самосознания личности / О. В. Зиневич // Психологическая служба в высшей школе. – Новосибирск :НГУ, 1981. – С. 11–20. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>.

⁴⁷ Миславский, Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности / Ю.А. Миславский// Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 56–64. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/0100157898>

⁴⁸ Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва :Издательский центр «Академия», 2014. – С. 90-92 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002481038?ysclid=mbr8cunmzb444394555>

⁴⁹ Утина, Л. А. Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ / Л. А. Утина // Молодой ученый. – 2020. – № 33 (323). – С. 80–81. – [электронный ресурс] URL: <https://www.b17.ru/article/434282/>

саморегуляции деятельности учащихся старших классов» затронула проблему недостаточной сформированности системы субъектной регуляции деятельности у выпускников профессиональных учебных заведений, она связана в первую очередь с тем, что человек не должен быть только носителем определенного набора знаний, умений и навыков, он должен быть профессионалом, субъектом профессиональной деятельности, не зависимо от изменяющихся условий, быть способным к самореализации и самораскрытию⁵⁰.

Саморегуляция старших школьников непосредственно связана, со школьной успешностью. В изучении проблемы психологических прогностических параметров академической успешности учебной деятельности существует два направления, одно связано с изучением особенностей влияния когнитивных и интеллектуальных факторов, другое связано с исследованием некогнитивных личностных характеристик, где саморегуляция является ведущим фактором⁵¹.

В качестве факторов успешности обучения первоначально выделяли интеллект, учитывая возрастной аспект обучающихся. В настоящее время, как показывают исследования в области учебной успешности, академические достижения связаны «с индивидуальными особенностями элементарных когнитивных процессов: скорости переработки информации, рабочей памяти и чувства числа». Замечено, что специфика учебных предметов влияет на характер связи интеллекта и академических достижений, кроме того, когнитивные и интеллектуальные параметры могут быть различными «в зависимости от культурных особенностей и специфики образовательной системы». Необходимо отметить, что высокий уровень интеллекта,

⁵⁰ Калашникова, Ю. О. Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов / Ю. О. Калашникова // Молодой ученый. – 2010. – № 9 (20). – С. 251–254. – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-starsheklassnikov-s-razlichnym-urovнем-osmyslennosti-zhizni>

⁵¹ Моросанова, В. И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / В. И. Моросанова ; под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – С. 224 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysc>

обучающихся не всегда гарантирует успешность в учебной деятельности⁵².

Академическая успеваемость зависит от личностных черт, таких как добросовестность, открытость опыту, дружелюбие. Исследования также обращают внимания на отрицательную связь экстраверсии и интроверсии, и академической успеваемости. Тревожность также является причиной снижения результатов обучения. Мотивационный ресурс как фактор учебной успешности связан с возрастом и различной степенью вовлеченности в учебную деятельность. Чем старше обучающийся, тем осознаннее он подходит к обучению, особенно актуально это для выпускных классов, готовящихся к экзаменам. Если высокий уровень саморегуляции у младших подростков связан с контролем со стороны родителей, то у детей старшего школьного возраста можно говорить об осознанной саморегуляции, связанной с самомотивацией и пониманием необходимости подготовки и успешной сдачи экзаменов⁵³.

Способность к саморегуляции необходимо развивать, и она не присутствует у человека врожденно. Развитие саморегуляции происходит поэтапно, для каждого возрастного периода характерны свои особенности развития этого процесса.

В период школьного обучения обучающихся целенаправленно учат воспроизводить последовательность действий других людей и продумывать продолжение своей деятельности. Таким образом, ученик через сравнение собственной деятельности и деятельности другого человека, анализирует этот процесс. Рефлексия помогает подростку оценить свои возможности, в рамках взаимодействия с преподавателем и предметами, на которые направлена деятельность⁵⁴.

⁵² Моросанова, В. И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / В. И. Моросанова ; под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – С.253 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysc>

⁵³ Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Москва: Наука, 2012. – С.352 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/0100552193>

⁵⁴ Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва : МГУ, 1983. – С.309 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001177986?ysclid=mbr7e2aqab804985900>

По мнению А. К. Осницкого, в юношеском возрасте происходит заметное совершенствование осознанности деятельности, «осознанного анализа» в процессе управления ею, кроме того, у старшеклассников появляется заинтересованность в более эффективной регуляции деятельности. В этот возрастной период в сознании обучающегося, складывается представление о собственных способностях к целеобразованию, в целеудержании, в моделировании, в программировании, в оценивании и коррекции. В юношеском возрасте начинает проявляться значимая составляющая, процесса саморегуляции самовоспитание личности⁵⁵.

В учебной деятельности большую роль играет волевая саморегуляция.

В старшем школьном возрасте происходит значительное изменение строения волевой активности. Подростки регулируют свое поведение с помощью самостимуляции, тем не менее, система волевой активности у них еще недостаточно сформирована, эта особенность препятствует саморегуляции на эмоционально-волевом уровне.

Несмотря на то, что учеба как вид деятельности не пользуется популярностью у юношей, именно процесс обучения может удовлетворить появляющуюся потребность в серьезной самостоятельной деятельности. Как замечает А. К. Осницкий, в этот возрастной период у старших школьников появляется новая задача, требующая решения, сделать выбор, стать самостоятельным или нет, начать самостоятельно оценивать происходящее или пойти по пути наименьшего сопротивления и продолжать принимать чужие оценки. Большое количество людей так и не становятся самостоятельными по причине отсутствия мотивации и желания стать независимым. Им проще исполнять чужую волю, в соответствии с заведенным порядком, не подвергая критике его правильность, часть из них

⁵⁵ Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва ;Нальчик :Эль-Фа, 1996. – С.85 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001747141?ysclid=mbr7uyj3rb755122623>

все-таки совершали нерешительные попытки прорваться к независимости, не увенчавшиеся успехом⁵⁶.

В. С. Мухина обращает внимание, что, не смотря на то, что ведущий вид деятельности в юношеском возрасте это общение со сверстниками, они не пренебрегают и учебной деятельностью. Интересны школьникам те виды учебной деятельности, которые добавляют им авторитета и «взрослости» в глазах одноклассников и в собственных глазах, что является положительной мотивацией. Дополнительным стимулом для обучения является признание сверстников и желание занять определенное положение в классе. Кроме того, для старшего школьника важна высокая оценка его деятельности, подтверждающая собственные способности⁵⁷.

Можно заметить, что общие виды деятельности, такие как планирование, контроль, оценивание, корректирование своей деятельности совпадают со звеньями структуры саморегуляции деятельности, описанной О. А. Конопкиным. Таким образом, в процессе развития саморегуляции, формируется умение учиться и, наоборот, в процессе формирования умения учиться, развивается саморегуляция.

Старший школьник становится субъектом учебной деятельности, если у него есть четкое представление о собственных возможностях, а также навыки и умения сформированы на должном уровне. Ступенька за ступенькой, сначала с посторонней помощью, а потом и самостоятельно происходит решение задач саморегуляции.

О саморегуляционных процессах личности и организации саморегулируемого обучения пишут Т. Н. Ломтева и Н. С. Киргинцева, «с психолого-педагогической точки зрения, способность к саморегуляции и самоуправлению определяется способностью или желанием обучающегося

⁵⁶ Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва;Нальчик :Эль-Фа, 1996. – С.101 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001747141?ysclid=mbr7uyj3rb755122623>

⁵⁷ Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва :Издательский центр «Академия», 2014. – С.192 — [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002481038?ysclid=mbr8cunmzb444394555>

контролировать собственную учебно-познавательную деятельность. Это означает, что обучающиеся обладают определенной свободой в своей учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, предполагает наличие у них ответственности за последствия своих мыслей или поступков». Необходимо рассматривать обучающегося старших классов или студента, «прежде всего, как самоактуализирующуюся и стремящуюся к самореализации посредством механизмов саморегуляции и самоуправления личность. Самоактуализация личности осуществляется в процессе образовательной деятельности»⁵⁸.

Л. С. Выготский считал важнейшим и отличительным новообразованием юношеского возраста чувство «взрослости». Старший школьник ощущает себя уже не ребенком, стремится во всем походить на взрослого, в общении, в поведении, во взглядах. Среди новшеств юношеского возраста также можно выделить осознание и принятие своего пола, а в моральной сфере переоценку ценностей, «автономную» мораль. Тем не менее, мораль юноши не основывается на моральных убеждениях, еще не формируется мировоззрение, вследствие чего влияние окружения, особенно сверстников, может оказывать значительное воздействие на взгляды и ценности молодого человека.

Важнейшим гарантом моральной устойчивости выступает идеал. Сформированный или принятый старшим школьником идеал указывает на то, что у него есть постоянно действующий мотив. Нравственные идеалы в процессе взросления ребенка становятся все более целостными и выступают как осознанно избранный образец для поведения⁵⁹.

Противоречивость переживаний в юношеском возрасте – это проверка на масштабность своего психологического пространства, приближенность к

⁵⁸ Ломтева, Т. Н. Саморегуляционные процессы личности и организация саморегулируемого обучения / Т. Н. Ломтева, Н. С. Киргинцева // Наука. Инновации. Технология. – 2005. – С. 83-90. – [электронный ресурс] URL: <http://opac.skunb.ru/index.php?url=/notices/index/IdNotice:1613641/Source:default>

⁵⁹ Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. / Т. 5. – М., 2013. – С. 303– [электронный ресурс] URL: https://elibr.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/

экзистенциальным его чертам. Эта противоречивость переживаний усиливает чувствительность юношеского возраста к формам организации жизни, включающим идеалы и культурные нормы. Чувствительность помогает молодым людям найти и детализировать идеалы, решать насущные задачи и все их действия направлены на поиск своего Я⁶⁰.

Духовное, психическое и физическое здоровье взаимосвязано, способствовать укреплению этих компонентов можно занимаясь духовно-нравственным воспитанием, которое является основой саморегуляции личности. «Духовность может трактоваться как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, стремление человека к идеалу, его способность к самоанализу поступков и переживаний.

Следовательно, духовность и нравственность – базовые характеристики личности, проявляющиеся в ее деятельности и поведении»⁶¹.

В контексте духовно-нравственного воспитания необходимо раскрыть понятие нравственная саморегуляция. Нравственная саморегуляция поведения основывается на нравственных нормах, считается единственно приемлемым для человека, выражает его сущность. Нравственная саморегуляция поведения способствует эмоциональному благополучию, и позитивной саморефлексии. Она может быть произвольной и непроизвольной. При произвольной нравственной саморегуляции поведения человек действует осознанно в соответствии с моральными нормами и ценностями, контролируя и ограничивая свое поведение в ущерб собственным желаниям. При непроизвольной нравственной саморегуляции поведения, на первый план выходят моральные мотивы, и человек, иначе как нравственно поступить не может. Непроизвольная нравственная

⁶⁰ Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. — Москва : Издательство Юрайт, 2012. — С. 533-535 — (Авторский учебник). — ISBN 978-5-9916-2093-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/366867>

⁶¹ Агеев, А. Н. Духовно-нравственное воспитание как основа саморегуляции зрелой личности / А. Н. Агеев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – С. 47–51– [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-kak-osnova-samoregulyatsii-zreloy-lichnosti>

саморегуляция формируется в процессе спонтанного приобретения нравственного опыта. Дети неосознанно овладевают нравственными нормами и ценностями, знакомятся с моральными требованиями, у них развивается чувство нравственности, им прививаются определенные формы нравственного поведения и привычки.

Таким образом, можно сказать, что благодаря нравственной саморегуляции, первоначально усваиваются элементарные правила и нормы, а также благодаря этому обеспечиваются условия для усвоения более сложных моральных требований, другими словами, сначала они усваиваются произвольно, а затем непроизвольно.

«Ценностная и регуляторная сферы учащихся представляет собой единую сложную систему взаимодействующих между собой ценностей и компонентов саморегуляции. В процессе формирования ценностно-регуляторной системы учащихся среднего звена школы до ценностного кризиса и после окончания кризиса ведущую роль оказывает ценностная сфера учащихся, а в процессе переживания ценностного кризиса – регуляторная сфера»⁶².

Саморегуляция личности проявляется в разных сферах: в учебной и трудовой деятельности, в сфере общения, в ценностной сфере, в сфере укрепления и сохранения здоровья и других. Саморегуляция социального поведения формируется в процессе деятельности и социализации и включает в себя самосовершенствование, самообразование, самовоспитание, самоопределение личности. Поведение человека в обществе регулируется на основе такого механизма саморегуляции как моральные качества личности, которое присуще человеку с рождения и способны уберечь, молодых людей, от необдуманных поступков.

Старшему школьнику крайне важно общение со сверстниками, он

⁶² Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135. – [электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/b/obshchaia-sposobnost-k-samore-b60deb>

стремится найти свое место среди одноклассников или компании друзей. Если у юноши дефицит общения или он не умеет коммуницировать, это может нарушить адаптивность и способствовать правонарушениям⁶³.

Мнение взрослых теперь уходит на второй план уступая мнению и оценкам товарищей, для того чтобы укрепить свои позиции в коллективе, в малой группе, в компании молодые люди стремятся стать успешными в новой социально значимой для них сфере. Так, например, общественно-полезная деятельность может стать для старшего школьника той сферой, где он может реализовать свой потенциал, стремление к самостоятельности, выразить свою индивидуальность, удовлетворив потребность в признании.

Е. Г. Уманская и К. В. Шерстнева, изучая особенности саморегуляции подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта, сделали выводы, что у подростков с разным уровнем эмоционального интеллекта отличаются стили саморегуляции поведения.

Исследование подтвердило связь саморегуляции и эмоционального интеллекта: «чем выше уровень осознанной регуляции старшего школьника, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности и выше уровень развития личностных характеристик, позволяющих распознавать свои эмоции, управляя ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации»⁶⁴.

1.3 Особенности восприятия образа педагога старшими школьниками

В психолого-педагогической литературе достаточно подробно исследованы вопросы восприятия учителями учащихся, определена его

⁶³ Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001848371?ysclid=mbr97vll6c2478>

⁶⁴ Уманская, Е. Г. Особенности саморегуляции юношей с разным уровнем эмоционального интеллекта / Е. Г. Уманская, К. В. Шерстнева // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2021. – Т. 3, № 3. – С. 112–120. – [электронный ресурс] URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/download/10349/8540/>

содержательная сторона и значимость в образовательном процессе. Проблема же восприятия учителя обучающимися практически не изучена. Однако можно предположить, что положительное восприятие и понимание учителя старшими школьниками позитивно влияет на особенности поведения и характера школьников, их личностные качества и успеваемость, и наоборот.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на восприятие учителя школьниками влияют особенности стилей педагогической деятельности учителя, а также его личностные и профессиональные качества. Этот процесс также во многом зависит от психологических особенностей и свойств личности самих старших школьников. К таким особенностям исследователи, в частности, А. К. Маркова, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский относят возрастные новообразования психики, успешность ведущего вида деятельности, а также влияние на личностное развитие школьника референтной группы.

В связи с этим можно говорить о том, что восприятие учителя обучающимися будет иметь отличия, обусловленные спецификой возраста. Изученные нами попытки теоретико-экспериментального анализа данного вопроса, в частности, Ч. Б. Кожалиева, Н. Н. Морозова, М. Г. Агавелян, Н. В. Масленникова касаются лишь отдельных его аспектов, но не раскрывают его полностью.

Юношеский возраст в силу ряда причин влечет за собой трудности в обучении и воспитании детей. Сам процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой психики и ломкой старых, уже сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности. Учение как ведущая деятельность сменяется общением. Эти особенности возраста отражаются и на восприятии школьниками учителя. Данные изученных нами исследований показывают, что старшие школьники зачастую отрицают возможность учителя понимать их внутренние переживания. При этом в любом учителе важным представляется его отношение к ученикам. Внешние данные учителя не имеют особого значения

при формировании положительного отношения к нему. Нелюбимым старшие школьники считают того, с кем они испытывают дефицит неформальных, доверительных отношений. В общении с любимым учителем для старшеклассников важна компетентность педагога как специалиста, уровень его профессионального мастерства⁶⁵.

Юноши воспринимают учителя в пространстве личностно-ориентированного общения, в нелюбимом учителе они акцентируют его интеллектуальные, коммуникативные связи, стиль педагогической деятельности.

Старшим школьникам также присущи определенные физиологические и психологические особенности.

Во-первых, старшим школьникам предстоит выбор профессии, зависящий в какой-то степени и от особенностей индивидуальной психофизической организации.

Во-вторых, исследователями отмечается взаимное влечение полов, при котором особенности психофизического развития играют далеко не последнюю роль.

Основными видами деятельности в этом возрасте становятся труд и учение, что безусловно, не может не сказываться на восприятии учителя и отношении к нему.

По мнению М. А. Михайлова, значимыми качествами любимого учителя школьники считают нравственность, педагогическое мастерство и отношение учителя к классу. Эти же качества выступают определяющими при формировании отношения к учителю как к нелюбимому. Для старших школьников характерно выделение в нелюбимом учителе внешних проявлений поведения. При формировании отношения к учителю как к нелюбимому меньше всего имеют значение внешность педагога и его волевые

⁶⁵ Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – Москва, 2005. – С. 189 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001000622>

качества⁶⁶.

К юношескому периоду восприятие учителя школьниками становится более дифференцированным. Внешность учителя перестает иметь значение при формировании положительного отношения к нему у детей. Более значимыми становятся личностные и профессиональные качества педагога, старшие школьники воспринимают его в условиях личностно-ориентированного общения.

Очень важно, чтобы имидж не расходился с внутренними установками учителя, соответствовал его характеру и взглядам. Создавая свой образ, каждый человек тем самым самосовершенствуется. Личностное как нечто внутреннее проявляется через деятельность, в конкретных продуктах творчества. При этом деятельность выступает как бы гранью перехода личностного внутреннего во внешнее — продуктивное. Это чаще всего — оригинальность, непохожесть, внешнее самоформление, экспрессия, умение транслировать свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждом компоненте педагогического процесса — от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их презентации, а также в стиле общения со всеми участниками целостного педагогического процесса, в каждой эмоциональной реакции на поведение школьников, в разрешенной себе степени свободы импровизации на уроке.

Внутренний образ — это прежде всего культура учителя, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, обратный путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в сценарии урока, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и многие другие составляющие.

⁶⁶ Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный период от старшего школьного к студенческому возрасту / А. В. Зобков // Развитие и современное состояние психологических исследований в системе модернизации образования. – Иваново, 2013. – С.150 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002634098?ysclid=mbr9eh706z54563795>

Внешний образ — это техника игры и игровая подача, особые формы выражения своего отношения к материалу, передача своего эмоционального отношения к действительности, владение умением самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, умелая режиссура всего хода урока.

Построение образа, какой бы практически-ориентированной области это ни касалось, становится процедурой, которая поддается определенным обобщениям. Одна из немногих наук, которая позволяет нам увидеть направленность этого процесса, — семиотика, как наука о знаковых системах. Знак определяется как условное объединение формы и содержания в единую сущность. Примерами знаков может стать практически любое слово нашего естественного языка. Наиболее важные из них:

1. Движение к дистинктивным отличиям данного объекта от других.
2. Подчеркивание личностных характеристик, которые семиотически можно представить как введение имиджа лучшего или идеального учителя в понятие «свой», в отличие от понятия «чужой».
3. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в семиотическое представление о лидере, отбор тех его характеристик, которые соответствуют этой идеализации.
4. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в семиотическую модель уже реализованного лидера (учитель-новатор, мастер и т.п.), именно в модель, так как мы оперируем лидером как символом, а не как реальной личностью.
5. Вписывание имиджа «лучший или идеальный учитель» в модель поведения актера, а это более семиотически насыщенный объект, существом жизни которого вообще является порождение знаков.
6. Семиотическое использование других каналов восприятия, основным из которых выступает визуальный, при этом семиотизация визуальная отличается от вербальной, что обычно слабо учитывается.
7. Активное использование сопутствующих символизации в плане

создания визуальных характеристик школы, коллектива и т.д.

8. Активное управление процессами массовой коммуникации, печатанием тех или иных статей, реакцией на те или иные мнения. Поскольку это вербальный поток, то он явно подчиняется процессам символизации.

9. Это борьба с автономными потоками коммуникации типа слухов, которые могут быть также принципиально символичны.

10. Символизация очень автономных сфер: одежды, прически, взгляда и т.п.

Отдельный компонент внешнего облика учителя несет в восприятии учащихся свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации на уроке он может быть важным или малозначительным. В одном случае для ребенка важна мимика, в другом — жест, в третьем — костюм учителя. Грамотно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении учителю важно, особенно в момент формирования первого впечатления о себе. Как показывают исследования, начинающие учителя испытывают наибольшие затруднения в ситуациях первого контакта с учениками. Феномен первого впечатления во многих случаях определяет дальнейшую динамику процесса взаимодействия⁶⁷.

В современных исследованиях понятие «образ педагога» трактуется неоднозначно. Это связано с тем, что образ педагога — сложное психолого-педагогическое образование, исследуя которое, различные авторы акцентируют внимание на отдельных его сторонах. В нашей работе под образом педагога понимается образ-представление системы его внутреннего, внешнего и процессуального компонентов, выраженных в индивидуальном стиле деятельности учителя, и проявляющихся через физический облик, речь, выразительность движений, мимики в совокупности с эстетическим

⁶⁷ Клюева, Т. Н. Динамика взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков / Т. Н. Клюева, Ю. В. Генсецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2017. – № 1 (21). – С. 22–41. – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-vzaimosvyazi-samoregulyatsii-i-tsennostey-podrostkov>

оформлением (одеждой, прической, макияжем и прочими атрибутами внешности), а также через предметно-пространственную среду осуществления его профессиональной деятельности. Это определение, на наш взгляд, наиболее полно отражает характеристику имиджа педагога, и оно взято за основу в данном исследовании.

Модель образа педагога – структурированная совокупность взаимосвязанных компонентов: внутреннего (знания, умения, способности, установки, ценности, самооценка, Я — концепция), внешнего (габитарный, вербальный, кинетический, средовой и овеществленный элементы) и процессуального (стиль руководства и стиль общения), проявляющихся во взаимодополняющих друг друга функциях (коммуникативная, информативная, когнитивная, конативная, эмотивная, мотивационная, организационная, дисциплинарная, избирательная, компенсаторная, представительская, креативная, воспитательная, адаптивная, здоровьесберегающая).

Как целостная система образ учителя характеризуется устойчивыми связями, существующими между элементами и объединяющими, закрепляющими структуру. Формирование образа учителя обеспечивается не отдельным компонентом, а их системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью различных элементов. Важны и внешний вид педагога, и его внутреннее состояние, опосредованное в самооценке, системе ценностей и установок, Я — концепции, и его профессиональные знания и умения, и среда, в которой протекает взаимодействие. Каждый из этих элементов вносит свой «вклад» в образ педагога, который проявляется в деятельности учителя, в характере взаимодействия со школьниками, родителями, коллегами и т. д. В этом – первая линия связи компонентов имиджа педагога – в их «работе» на целое – на формирование положительного представления педагога о себе как о личности и профессионале, на формирование представления об учителе у целевой аудитории образа

педагога.

Вторая линия связи – во взаимовлиянии компонентов друг на друга, когда в процессе овладения одной «стороной» связи «возбуждается» потребность в другой. Так, от адекватной самооценки и развитой Я — концепции, наличия способности к эмпатии и толерантности учителя зависит стиль его деятельности; вербальный и кинетический элементы имиджа учителя опосредованы в стиле общения и стиле руководства и характеризуют учителя как личность; средовой и овеществленный элементы дают информацию о ценностях учителя; габитарный элемент раскрывает многие личностные характеристики педагога, его жизненные установки. Это обеспечивает единство всех элементов формируемого образа, когда каждый из них дополняет, усиливает друг друга, порождая «целостный эффект» восприятия образа учителя и в его глазах, и в глазах окружающих. Внутренний компонент имиджа педагога рассматривается в соотнесении с философской категорией «содержание», а внешний и процессуальный компоненты – с категорией «форма», той стороной объекта, которая модифицируется, изменяется в зависимости от изменения содержания и конкретных условий его существования. Форма, обладая относительной самостоятельностью, оказывает обратное активное воздействие на содержание, поэтому изменения во внешнем образе, в стиле деятельности педагога ведут к изменению его личности, к появлению нового отношения к себе, новых знаний (о себе, в частности), новых умений, ценностей, установок или ведут к переменам в их приоритетах.

Взаимовлияние внутреннего, внешнего и процессуального компонентов имиджа педагога рассматривается как типичный случай взаимоотношения диалектических противоположностей, характеризующихся как единством содержания и формы, так и противоречиями и конфликтами между ними, что характеризует определенный уровень сформированности имиджа педагога.

На основе анализа и обобщения психолого-педагогических источников

было выделено три уровня сформированности образа педагога: позитивный, допустимый и негативный, характеризующиеся изменениями качественных показателей элементов структуры.

Выявление уровней сформированности образа педагога основано на следующих положениях:

1) понятие «уровень» выражает диалектический характер развития любого качества, в том числе и исследуемого нами образа;

2) процесс формирования образа — это последовательная субординация его уровней, переход от уровня к уровню;

3) возникновение новой ступени формирования образа предопределяется изменениями, происходящими на предыдущей ступени.

Следовательно, в процессе формирования образа воздействие на один элемент влечет за собой воздействие на весь образ, что характеризует развитие образа педагога.

Исследования А. А. Бодалева, Л. И. Божович, П. Р. Галузы, С. В. Кондратьевой, В. Н. Мясищева, Н. Н. Обозова, А. А. Русалиновой и др. показывают, что чувства, возникающие у индивидуума в ходе отражения и оценки поведения окружающих, начинают затем влиять на последующее отражение им воспринимаемой личности. Это влияние, прежде всего, сказывается на содержании восприятия — его полноте, адекватности, дифференцированности, субъективной значимости различных групп качеств воспринимаемого.

В то же время сформировавшаяся симпатия или антипатия к объекту восприятия во многом определяет общую установку на взаимопонимание и дальнейшее поведение по отношению к нему⁶⁸.

Таким образом, саморегуляция проявляется в разных жизненных аспектах человека, в юношеском возрасте этот процесс влияет на учение,

⁶⁸ Зобков, А. В. Саморегуляция объективных проявлений отношения старшеклассников к учебной деятельности / А. В. Зобков // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. – Казань :КСЮИ, 2014. – С. 95-97. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006679440?ysclid=mbr>

общение. А если присутствует благополучие в этих сферах, значит можно говорить и о здоровье личности.

Благодаря саморегуляции личность развивается гармонично в нравственном и эмоциональном плане, становится более зрелой.

Когда человек владеет приёмами психической саморегуляции, он вовремя может обратить внимание на признаки психоэмоционального напряжения, выявить неблагоприятные факторы его вызывающие, а также эффективно их устранить, либо снизить их влияние, не допуская негативного воздействия на собственное здоровье. Особенно важно владение такими приёмами в старшем школьном возрасте, когда на детях лежит большой груз ответственности, связанный с выпускными экзаменами, планированием дальнейшего профессионального пути.

Таким образом, формирование и совершенствование саморегуляции является одной из первостепенных задач воспитания подрастающего поколения. В условиях ритма жизни современных людей, преподносящего немало стрессовых факторов и в целом требующего высокого уровня самоорганизации, именно навыки саморегуляции поведения могут помочь сохранить внутреннее спокойствие и справиться с повседневными задачами.

2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБРАЗА ПЕДАГОГА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТИЛЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

2.1 Программа и методика исследования

Цель исследования – изучение особенностей образа педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Объект – образ педагога у старших школьников.

Предмет – образ педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции.

Гипотеза: вероятно, существует взаимосвязь между особенностями образа педагога и стилем саморегуляции старших школьников: обучающиеся с более развитым уровнем саморегуляции воспринимают разные стороны личности педагога, формируя его образ более дифференцированным.

Задачи эмпирической части исследования:

1. Выявить стилистические особенности саморегуляции старших школьников.
2. Изучить образ педагога в восприятии старших школьников.
3. Проанализировать взаимосвязь между стилем саморегуляции и особенностями восприятия образа педагога у старших школьников.
4. Описать особенности образа педагога у школьников с различными стилями саморегуляции.
5. Разработать комплекс упражнений для коррекции нарушений стиля саморегуляции у старшеклассников.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 17 обучающихся 10 класса в возрасте 15-16 лет, среди них 9 девушек и 8 юношей. Школьники оценивали образ 10 педагогов, преподающих в их классе, по списку из 35 качеств, составленному в ходе предварительного

этапа исследования.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение информации о профессионально важных характеристиках учителя.

2. Эмпирические: психодиагностика (опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССП)» В. И. Моросановой (подростковый вариант); психосемантический анализ образа педагога в восприятии старших школьников.

3. Методы математической статистики: описательная статистика, факторный анализ, корреляционный анализ.

Операционализация основных понятий:

Саморегуляция – это осознанная способность управлять своими эмоциями и поведением, а также сохранять баланс под влиянием внутренних и внешних стимулов с целью выполнения деятельности и управления актуальным состоянием.

Стиль саморегуляции поведения – это индивидуальное и устойчивое, типичное для человека проявление его произвольной активности, выражающееся в том, каким образом человек планирует и программирует достижение поставленных целей, учитывает значимые для него внешние и внутренние условия, оценивает результаты и подстраивает под них свою активность.

Профессионально значимые качества педагога – это характеристики интеллектуальной, эмоционально-волевой и нравственной сторон личности педагога, влияющие на успешность профессиональной деятельности и определяющие её индивидуальный стиль.

Описание психодиагностического инструментария:

Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (ССП)» в подростковом варианте является стандартизированной методикой,

позволяющей диагностировать развитие индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля у старших школьников.

Теоретической основой данной методики является концепция осознанной саморегуляции, согласно которой саморегулирование понимается как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением.

Методика состоит из 46 утверждений, которые сформулированы в виде высказываний от первого лица. Они описывают типичные ситуации и особенности поведения человека, связанные с различными компонентами саморегуляции. Испытуемому предлагается оценить, насколько утверждение соответствует ему, используя 4 варианта ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно».

Обработка результатов осуществляется путем подсчета баллов по ключам, соответствующим 6 шкалам (по 9 утверждений в каждой):

1. Планирование (Пл) – характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности.

2. Моделирование (М) – позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

3. Программирование (Пр) – диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

4. Оценивание результатов (ОР) – характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

5. Гибкость (Г) – диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий.

6. Самостоятельность (С) – характеризует развитость регуляторной

автономности.

Кроме того, подсчитывается общий суммарный балл (ОУ) по всем шкалам, который характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Опросник стандартизирован на выборке старших школьников и имеет удовлетворительные показатели надежности и валидности.

Методика «Стиль саморегуляции поведения» дает возможность комплексно оценить сформированность осознанной саморегуляции у старшеклассников и ее индивидуальные особенности. Результаты диагностики позволяют выявить индивидуальный профиль саморегуляции, сильные и слабые стороны в развитии регуляторных процессов и свойств личности. Это важная информация как для понимания индивидуальных особенностей старшего школьника, так и для определения направлений развивающей и психокоррекционной работы.

Авторская психосемантическая методика

Для изучения особенностей образа педагога у старших школьников была разработана авторская психосемантическая методика на основе техники репертуарных решеток Дж. Келли. Методика создавалась в несколько этапов:

Предварительный этап:

Были проведены фокус-группы со старшими школьниками, где обсуждались различные качества, ассоциируемые с образом педагога. Школьников просили назвать и описать качества, которые, по их мнению, характеризуют педагогов, как с положительной, так и с отрицательной стороны.

Полученные в ходе фокус-групп данные были подвергнуты контент-анализу. Все названные школьниками качества и характеристики были выделены и сгруппированы по смысловому содержанию.

Основной этап:

На основе выделенных школьниками 35 качеств был составлен психосемантический опросник для оценки образа педагога. Школьникам предлагалось оценить каждого из 10 педагогов, преподающих в их классе, по каждому из 35 качеств, используя 7-балльную шкалу (от -3 до +3), где:

«-3» означает, что данное качество совершенно не характерно для педагога,

«0» – нейтральная оценка,

«+3» – качество ярко выражено, очень характерно для педагога.

Школьники заполняли опросник индивидуально, оценивая каждого педагога по представленному набору качеств. Инструкция к опроснику подчеркивала необходимость давать оценку, основываясь на реальном опыте взаимодействия с педагогом, а не на социально желательных представлениях.

Таким образом, с помощью авторской психосемантической методики были получены индивидуальные оценки старшими школьниками образов 10 педагогов по 35 качествам. Эти данные далее были использованы для анализа общих тенденций в восприятии педагогов, выделения типичных «образов» учителя, а также для сопоставления особенностей восприятия педагогов школьниками с разными индивидуальными характеристиками (в частности, со стилями саморегуляции). С этой целью были отобраны 16 наиболее значимых дескрипторов из предложенного и оцененного детьми списка качеств. Психосемантический подход позволяет получить комплексную, многомерную картину восприятия педагога глазами учеников.

Процедура выделения 16 обобщенных дескрипторов для оценки образа педагога основывалась на анализе и группировке 35 индивидуальных качеств (дескрипторов), которые использовались в исходном психосемантическом опроснике. Целью этого этапа было сформировать набор обобщенных характеристик, позволяющих всесторонне, но компактно описать образ

педагога в восприятии школьников.

Процедура выделения 16 дескрипторов включала следующие шаги:

1. Семантический анализ исходных 35 дескрипторов с целью выявления близких по смыслу качеств, которые можно объединить в одну категорию. Например, качества «Добрый», «Дружелюбный», «Заботливый», «Бескорыстный» описывают общую характеристику доброжелательности педагога.

2. Группировка семантически близких дескрипторов в обобщенные категории. На этом шаге исходные качества распределялись по укрупненным группам, представляющим различные аспекты образа педагога: коммуникативные качества, морально-этические характеристики, профессиональные черты и т.д.

3. Анализ полученных категорий с точки зрения их содержательной валидности и отражения ключевых аспектов образа педагога. Оценивалось, насколько выделенные обобщенные дескрипторы охватывают основные грани восприятия педагога школьниками и позволяют дифференцировать индивидуальные профили педагогов.

4. Итоговое формирование набора из 16 обобщенных дескрипторов, наиболее полно и компактно описывающих образ педагога. При этом учитывалась как семантическая близость исходных качеств внутри каждой категории, так и различия между категориями.

Теоретическое обоснование итогового набора из 16 дескрипторов:

Выделенные дескрипторы отражают ключевые аспекты профессиональной деятельности и личности педагога, значимые для его восприятия школьниками: коммуникативный стиль, эмоциональность, отношение к ученикам, моральные качества, профессиональную компетентность.

Обобщенные дескрипторы сочетают в себе содержательную полноту и компактность, позволяя описать индивидуальный профиль педагога по

ограниченному набору шкал. Это делает их удобным инструментом для проведения психосемантических исследований образа педагога.

В обобщенных дескрипторах сбалансированно представлены как позитивные, так и негативные характеристики педагога, что позволяет фиксировать разнонаправленные аспекты его образа и более точно отражать восприятие школьников.

Предложенный набор дескрипторов согласуется с существующими теоретическими представлениями о структуре профессионально важных качеств педагога и результатами эмпирических исследований его образа у учащихся разных возрастов, осуществленных Л. М. Митиной, А. А. Реаном, Н. П. Фетискиным и др.

Таким образом, выделение 16 обобщенных дескрипторов на основе анализа и группировки 35 исходных качеств является обоснованным и позволяет сформировать компактный и информативный инструмент для оценки образа педагога в психосемантическом исследовании.

Проведение исследования предполагало реализацию следующих этапов:

На первом этапе старшие школьники заполняли опросник ССП, что позволило определить их индивидуальный стиль саморегуляции.

На втором этапе они оценивали каждого из 10 педагогов по 35 качествам с помощью психосемантической методики. Исследование проводилось в групповом формате, участие было добровольным.

На третьем этапе осуществлялась обработка полученных данных.

Для обработки полученных данных использовались методы математической статистики:

- описательная статистика (среднее значение, стандартное отклонение), позволяющая охарактеризовать выборку в целом и увидеть общие тенденции;
- дескриптивная статистика применялась для анализа распределения

показателей стилей саморегуляции и усредненных оценок образа педагогов;

– корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена использовался для изучения взаимосвязей между стилем саморегуляции школьников и их оценками образа педагогов.

– факторный анализ применялся для выявления категориальной структуры восприятия педагогов старшими школьниками, определения факторов, лежащих в основе их оценок.

Обработка данных проводилась с помощью пакета статистических программ SPSS Statistics и Excel.

На заключительном этапе анализировались полученные данные, сопоставлялись с данными других подобных исследований.

Таким образом, организованное эмпирическое исследование с использованием адекватных методов и процедур позволило получить данные для анализа взаимосвязи образа педагога и стиля саморегуляции у старших школьников, а также проверки выдвинутой гипотезы.

2.2 Результаты диагностики стиля саморегуляции старших школьников

Рассмотрим результаты диагностики саморегуляции старших школьников, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики саморегуляции

Показатели	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартная отклонен	Дисперсия	Выраженность (уровень)		
						Низкий	Средний	Высокий
Планирование	2	9	6,18	2,270	5,154	12%	35%	53%
Оценивание	2	8	5,35	1,455	2,118	12%	76%	12%
Моделирование	2	8	5,41	1,906	3,632	18%	47%	35%
Гибкость	4	9	6,59	1,622	2,632	12%	53%	35%
Программирование	2	9	5,71	2,024	4,096	35%	53%	12%
Самостоятельность	2	9	6,12	1,764	3,110	12%	41%	47%
Общий уровень саморегуляции	19	39	31,47	5,746	33,015	12%	47%	41%

Наглядно распределение обучающихся по уровню сформированности саморегуляции и ее показателей представлены на рис. 1.

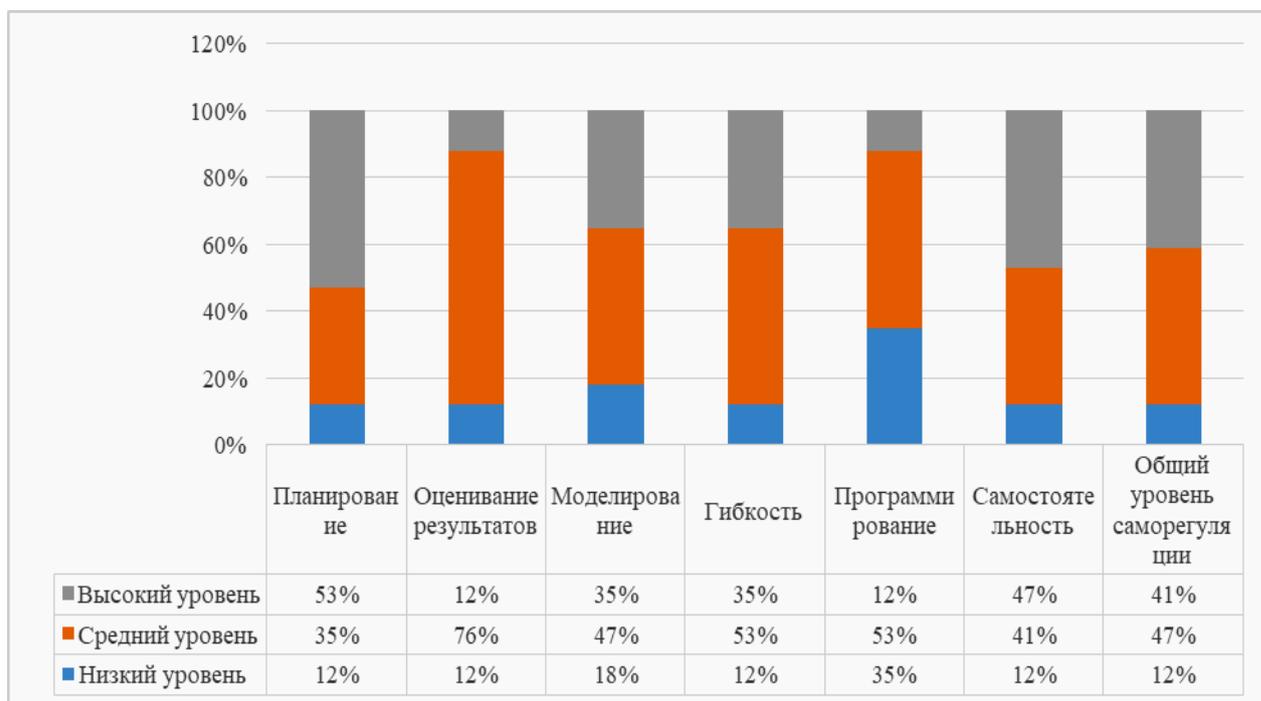


Рисунок 1 – Результаты диагностики саморегуляции обучающихся, %

Проанализируем каждый из показателей саморегуляции старших школьников и определим их значимость и проявления.

Планирование (высокий уровень – 53%). Более половины старшеклассников демонстрируют высокий уровень планирования. Это означает, что они способны эффективно ставить цели, детально продумывать способы их достижения, выстраивать реалистичные планы. Высокий уровень планирования позволяет успешно организовывать свою деятельность и добиваться желаемых результатов.

Оценивание (средний уровень – 76%). Большинство учащихся имеют средний уровень оценивания. Они в целом адекватно оценивают себя, свои действия и результаты, но иногда могут проявлять неуверенность или завышенные ожидания. Для развития этого компонента саморегуляции важно формировать объективные критерии оценки и учить соотносить результаты с затраченными усилиями.

Моделирование (средний уровень – 47%, высокий – 35%). Почти половина старшеклассников показывает средний, а треть – высокий уровень моделирования. Это значит, что они способны анализировать внешние и внутренние условия деятельности, выделять значимые факторы, строить адекватные схемы действий. Развитое моделирование позволяет эффективно адаптироваться к меняющимся обстоятельствам.

Гибкость (средний уровень – 53%, высокий – 35%). Больше половины учащихся демонстрируют средний, а треть – высокий уровень гибкости. Они способны корректировать планы и поведение при изменении ситуации, переключаться между задачами. Гибкость обеспечивает адаптивность и устойчивость в динамичных условиях деятельности.

Программирование (средний уровень – 53%). Чуть больше половины старшеклассников имеют средний уровень программирования. Они могут продумывать последовательность своих действий, но не всегда детально расписывают шаги для достижения цели. Для повышения эффективности деятельности важно развивать навыки построения четких алгоритмов и умение следовать им.

Самостоятельность (высокий уровень – 47%, средний – 41%). Почти половина учащихся проявляют высокую самостоятельность, чуть меньше – среднюю. Они способны организовывать свою активность без постоянного контроля извне, проявлять инициативу. Самостоятельность является важным фактором личностной зрелости и успешности в дальнейшей жизни.

Общий уровень саморегуляции (средний – 47%, высокий – 41%). В целом старшеклассники показывают преимущественно средний и высокий уровень саморегуляции. Это говорит о достаточно развитых навыках управления своей деятельностью, способности ставить цели и достигать их, преодолевая трудности. Высокая саморегуляция является предиктором успешности в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, диагностика показывает в целом позитивную картину развития навыков саморегуляции у старших школьников. Большинство из них демонстрируют средний и высокий уровни по ключевым компонентам – планированию, моделированию, гибкости, самостоятельности. Однако есть и области для развития – повышение объективности самооценивания, детализация программирования действий. Важно развивать данные навыки комплексно, обеспечивая индивидуальный подход с учетом профиля каждого учащегося.

2.3 Результаты оценки образа педагога старшими школьниками

В ходе исследования учащимся старших классов было предложено описать качества, которые они считают важными для педагога. В результате был получен список из 35 характеристик, отражающих восприятие образа учителя глазами школьников.

Для более глубокого анализа и осмысления полученных данных была проведена процедура категоризации, позволившая распределить все названные качества по смысловым группам – дескрипторам. Этот метод позволяет перейти от частных, разрозненных характеристик к обобщенным категориям, лучше понять структуру и содержание образа педагога у старшеклассников (см. Приложение А).

В качестве дескрипторов были выделены 16 групп:

1. Доброжелательность: этот дескриптор включает такие качества, как доброта, дружелюбие и понимание. Доброжелательный педагог относится к ученикам с теплотой и сочувствием, создает атмосферу принятия и поддержки. Он готов выслушать и оказать помощь, способствует позитивному взаимодействию в классе.

2. Личностные качества: в этом дескрипторе собраны негативные черты характера – эгоизм, злость, гордыня, равнодушие, жестокость, злопамятность, склонность к буллингу. Такие качества мешают построению

доверительных отношений с учениками, провоцируют конфликты и создают нездоровую атмосферу.

3. Умение общаться: данный дескриптор включает легкость в общении, но и вспыльчивость. Педагог с хорошими коммуникативными навыками умеет найти подход к разным ученикам, понятно объяснять материал. Однако вспыльчивость может приводить к несдержанности и резким реакциям.

4. Умение хранить тайны: способность педагога сохранять конфиденциальность, не разглашать доверенную учениками информацию. Это важно для установления доверия и ощущения психологической безопасности у детей.

5. Компетентность: учитель должен хорошо знать свой предмет, уметь отвечать на вопросы, использовать эффективные методики обучения. Компетентность укрепляет авторитет педагога в глазах учеников.

6. Халатность: безответственное отношение к своим обязанностям, пренебрежение нуждами учеников. Халатный учитель не заботится о качестве преподавания и комфорте детей, что негативно сказывается на обучении.

7. Непризнание чужого мнения: неуважение к мыслям и взглядам учеников, обесценивание их точки зрения. Такое поведение подавляет инициативу и желание высказываться на уроках, лишает детей ощущения значимости.

8. Эмоциональность: способность педагога выражать и вызывать эмоции, быть веселым, заражать учеников позитивным настроением. Эмоциональная выразительность делает урок интереснее, помогает удерживать внимание.

9. Раздражительность: склонность остро и негативно реагировать на раздражители, выражать недовольство. Раздражительный педагог может

срываться на учениках, создавать нервную атмосферу на занятиях, провоцировать тревожность у детей.

10. Неискренность: лживость, лицемерие, склонность к манипуляциям и двуличности. Неискренний педагог не вызывает доверия, его слова расходятся с делом. Это мешает установлению открытых, честных отношений с учениками.

11. Чувство юмора: умение педагога замечать смешное, шутить, использовать юмор в обучении. Чувство юмора помогает разрядить обстановку, делает урок увлекательнее, сближает учителя с учениками.

12. Справедливость: способность педагога одинаково относиться ко всем ученикам, избегать любимчиков, объективно оценивать работы. Справедливый учитель вызывает уважение и укрепляет веру детей в честность и правильность его действий.

13. Ответственность: качество педагога, связанное с добросовестным отношением к обязанностям, соблюдением обещаний, тщательной подготовкой к урокам. Ответственный учитель вселяет уверенность в качестве обучения.

14. Забота: дескриптор, включающий заботливость, умение поддержать, войти в положение ученика. Заботливый педагог чуток к потребностям и эмоциям детей, старается создать комфортную обстановку, оказать помощь при необходимости.

15. Двойственность: характеризует противоречивые и изменчивые особенности поведения – навязчивость, двуличность, использование двойных стандартов в отношениях и оценках. Такая непоследовательность сбивает с толку, вызывает напряженность.

16. Бескорыстность: готовность педагога помогать, не требуя награды, ставить интересы учеников выше собственной выгоды. Бескорыстный учитель вызывает симпатию, дает пример альтруизма и благородства.

Каждый из этих дескрипторов представляет целый спектр качеств, которые могут проявляться у педагогов в различной степени и сочетаниях. Осознание этих характеристик важно, как для учителей, так и для учеников – для развития позитивных и коррекции негативных сторон с целью улучшения взаимодействия в процессе обучения и воспитания.

Для выделения наиболее значимых факторов профиля педагогов был осуществлен факторный анализ. Подробно результаты анализа представлены в Приложении Б.

Общности показывают, что выделенный фактор хорошо объясняет дисперсию всех исходных переменных (от 55,8% для переменной «Умение общаться» до 98,2% для «Доброжелательность»). Это говорит о высокой степени связи фактора с анализируемыми качествами.

Судя по таблице объясненной совокупной дисперсии, данный фактор объясняет 86,55% общей дисперсии переменных, что является очень высоким показателем. Остальные потенциальные факторы имеют собственные значения меньше 1 и поэтому не выделяются.

Матрица компонентов демонстрирует высокие факторные нагрузки (корреляции фактора с переменными) по модулю для всех качеств:

Максимальная нагрузка 0,991 у «Доброжелательности»

Минимальная нагрузка 0,747 у «Умения общаться»

Отрицательные нагрузки у негативно окрашенных качеств: «Личностные качества», «Скрытность», «Халатность», «Неуважение к другим», «Раздражительность», «Неискренность», «Двойственность». То есть эти качества отрицательно коррелируют с выделенным фактором.

То, что удалось выделить один главный фактор с высокими нагрузками всех переменных, говорит о тесной взаимосвязи рассматриваемых качеств в представлениях учащихся. По сути, этот фактор представляет собой обобщенную характеристику «хорошего учителя», сочетающего целый

комплекс позитивных личностных свойств, коммуникативных навыков и профессиональных качеств.

В таблице 2 представлены основные результаты факторного анализа.

Таблица 2 – Результаты факторного анализа

Показатель	Значение
Количество выделенных факторов	1
Доля объясненной дисперсии	86,55%
Качество с максимальной нагрузкой	Доброжелательность (0,991)
Качество с минимальной нагрузкой	Умение общаться (0,747)
Нагрузки негативных качеств	Отрицательные (от -0,866 до -0,982)

Факторный анализ выделил один доминирующий фактор, объясняющий большую часть изменчивости данных (86,55%). Это говорит о том, что рассматриваемые качества педагога тесно связаны между собой и могут быть описаны одним латентным фактором.

Этот фактор имеет высокие нагрузки по большинству переменных, что подтверждает его связь с рассматриваемыми качествами.

Положительный полюс фактора представлен такими качествами, как Доброжелательность, Умение общаться, Компетентность, Эмоциональность, Чувство юмора, Справедливость, Ответственность, Забота/понимание, Бескорыстность.

Отрицательный полюс – Личностные качества (вероятно, имеются в виду негативные), Скрытность, Халатность, Неуважение к другим, Раздражительность, Неискренность, Двойственность.

По сути, этот фактор может быть интерпретирован как обобщенная характеристика «Позитивные профессионально-личностные качества педагога», противопоставляемая негативным качествам. Высокие значения фактора будут соответствовать преобладанию позитивных качеств, низкие – негативных.

Данные результаты подтверждают, что профессионально-личностные качества педагога тесно взаимосвязаны и могут оцениваться комплексно. Конечно, выводы ограничены набором рассмотренных качеств и выборкой исследования. Но в целом факторный анализ дает интересную обобщенную характеристику профиля педагога.

Далее был проведен анализ профилей на основе выделенного фактора (см. Приложение В). Проведем детальный анализ профилей педагогов.

Структура фактора. Из корреляций характеристик с фактором видно, что он отражает некий общий паттерн «хорошего/плохого учителя». Положительный полюс фактора включает позитивные качества: доброжелательность ($r=0,99$) чувство юмора ($r=0,86$) справедливость ($r=0,98$) ответственность ($r=0,95$) заботу и понимание ($r=0,97$) бескорыстность ($r=0,89$) А также умение общаться ($r=0,95$) и личностные качества в целом ($r=-0,97$)

С отрицательным полюсом связаны негативные проявления: неискренность ($r=-0,85$) раздражительность ($r=-0,85$) неуважение к другим ($r=-0,97$) халатность ($r=-0,92$) скрытность ($r=-0,95$) двойственность ($r=-0,96$).

То есть фактор биполярный, он, как бы, «растягивает» профили между двумя крайностями – образами «идеального» и «неправильного» педагога.

Выраженность фактора. Средний уровень фактора по выборке составляет $-0,25$, что свидетельствует в целом о небольшом сдвиге профилей в сторону отрицательного полюса. Однако разброс индивидуальных значений довольно велик: от $-1,02$ до $2,51$ при стандартном отклонении $0,84$.

Крайние значения интерпретируются так: $-1,02$ – педагог замкнутый, необщительный, раздражительный, равнодушный к ученикам. $2,51$ – очень позитивный профиль: доброжелательный, открытый, ответственный, с чувством юмора, понимающий.

Распределение профилей. Из 10 профилей 6 имеют значения фактора ниже $-0,10$, то есть демонстрируют скорее негативные тенденции. Особенно

это касается первых двух профилей с самыми низкими баллами (-1,02 и -0,78). Три профиля в диапазоне от -0,10 до 0,50 можно отнести к средней зоне с умеренными оценками. И только один профиль с показателем 2,51 относится к позитивному полюсу, намного опережая остальных.

Ключевые качества. Наиболее явно различия между «верхними» и «нижними» профилями проявились в 4 характеристиках: Доброжелательность (от 1,83 до -2,75) Неуважение к другим (от -0,75 до 3,06). Неискренность (от 1,00 до 2,80) Двойственность (от -0,50 до 2,43).

То есть дружелюбие, уважение, искренность и цельность – это ключевые «маркеры», по которым ученики склонны судить о педагогах в первую очередь.

Неоднозначные качества. Обращают на себя внимание невысокие корреляции с фактором для: Эмоциональности ($r=0,59$) Компетентности ($r=0,56$) Эти характеристики слабо дифференцируют профили и, видимо, неоднозначно воспринимаются учениками – умеренность в их проявлении предпочтительнее крайностей.

Таким образом, факторный анализ позволил выявить интегральную характеристику образа педагога, включающую целый спектр личностных черт – как позитивных, так и негативных. Анализ индивидуальных профилей показал большое разнообразие учителей – от очень позитивных до проблемных. В описаниях учащихся педагог предстает как сложная, неоднозначная личность, сочетающая разные, порой противоречивые качества. Выделенные закономерности важны для понимания того, какие свойства учителей являются ключевыми с точки зрения учеников и как формируется обобщенный образ педагога в сознании учащихся.

2.4 Анализ связи стиля саморегуляции старших школьников и их восприятия образа педагога

Для проверки гипотезы о том, что существует взаимосвязь между особенностями образа педагога и стилем саморегуляции старших школьников, был проведен корреляционный анализ. Проверка данных на наличие признаков нормального/ненормального распределения с использованием критерия Колмогорова-Смирнова (см. Приложение Г) показала отсутствие признаков нормального распределения только у трех из 23 показателей, однако объем выборки (17 чел.) небольшой, поэтому мы использовали непараметрический метод корреляционного анализа коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Причины выбора коэффициента Спирмена:

1. Устойчивость к отклонениям от нормальности: Коэффициент Спирмена не требует строгого соблюдения нормального распределения данных, что делает его подходящим для ситуаций, когда некоторые переменные не подчиняются нормальному закону.

2. Применимость к малым выборкам: Непараметрические методы, включая коэффициент Спирмена, более подходят для анализа небольших выборок по сравнению с параметрическими методами, такими как коэффициент Пирсона.

3. Ранговый подход: Коэффициент Спирмена основан на ранжировании данных, что снижает влияние выбросов и делает его устойчивым к нелинейным связям между переменными.

В таблице 3 представлены выявленные статистически значимые связи между показателями саморегуляции и воспринимаемыми компонентами образа педагога. Развернутый корреляционный анализ представлен в Приложении Д.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа

	Планирование	Моделирование	Гибкость	Самостоятельность
Личностные качества	-,673**			
Компетентность		-,612**		,549*
Неуважение к другим			,665**	
Эмоциональность		,569*		
Раздражительность			,518*	
Бескорыстность				,527*

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Результаты корреляционного анализа показывают наличие нескольких значимых взаимосвязей между показателями саморегуляции старших школьников и воспринимаемыми ими качествами педагога.

Планирование и личностные качества педагога имеют сильную отрицательную связь ($r=-0,673$, $p\leq 0,01$). Это означает, что чем выше способность ученика к планированию своей деятельности, тем менее значимыми для него становятся личностные качества учителя. Возможно, ученики с развитым планированием более самостоятельны и ориентированы на результат, поэтому меньше обращают внимание на личность педагога.

Моделирование отрицательно коррелирует с восприятием компетентности учителя ($r=-0,612$, $p\leq 0,01$). Ученики с высоким уровнем моделирования, то есть способностью выделять значимые условия для достижения целей, по-видимому, более критично оценивают профессионализм педагога.

Гибкость положительно связана с восприятием неуважения педагога к другим ($r=0,665$, $p\leq 0,01$) и его раздражительностью ($r=0,518$, $p\leq 0,05$). Ученики с высокой гибкостью саморегуляции лучше замечают негативные проявления и чувствительны к ним. Сама же гибкость, то есть способность

адаптироваться к изменениям, вероятно, позволяет им легче справляться с этими особенностями педагога.

Моделирование положительно коррелирует с восприятием эмоциональности педагога ($r=0,569$, $p\leq 0,05$). Школьники с развитым моделированием лучше считают и отмечают для себя эмоциональные проявления учителя.

Самостоятельность положительно связана с восприятием компетентности ($r=0,549$, $p\leq 0,05$) и бескорыстности педагога ($r=0,527$, $p\leq 0,05$). Самостоятельные ученики ценят профессионализм и альтруистичную позицию учителя, вероятно, видя в нем пример и поддержку для своей независимости.

В целом гипотеза о взаимосвязи особенностей образа педагога и стиля саморегуляции старших школьников подтверждается. Выявленные корреляции показывают, что ученики с более развитой саморегуляцией иначе воспринимают и оценивают значимые качества педагога.

Можно сказать, что положительный образ педагога связан с определенными компонентами саморегуляции:

1. Самостоятельность коррелирует с восприятием педагога как компетентного и бескорыстного профессионала.

2. Моделирование связано с чувствительностью к проявлениям эмоциональности учителя.

3. В то же время развитое планирование, моделирование и гибкость также делают учеников более критичными и восприимчивыми к негативным качествам, таким как некомпетентность, неуважение, раздражительность.

Таким образом, саморегуляция не просто формирует позитивный образ, но делает его более дифференцированным, помогая замечать разные стороны личности педагога. Эти особенности восприятия важно учитывать учителям при взаимодействии с учениками, обладающими разными регуляторными способностями.

2.5 Разработка комплекса упражнений для коррекции нарушений саморегуляции у старших школьников

Для коррекции выявленных во время проведения исследования нарушений саморегуляции у старшеклассников был разработан комплекс упражнений. Основное внимание уделялось таким показателям, как «Моделирование», «Программирование» и «Оценка результатов», так как по ним у значительного числа учащихся были выявлены низкие показатели.

На основе упражнений был создан Практикум по развитию навыков саморегуляции «В гармонии с собой», а также одноименный буклет. Ознакомиться с его содержанием можно в Приложении Е.

Данный практикум был рассмотрен на педагогическом совете школы и рекомендован для проведения психологической и коррекционной работы с учениками старших классов.

Практикум проводился с десятиклассниками в рамках внеурочной деятельности с педагогом- психологом. Каждое групповое занятие рассчитано на один урок (40 минут). Всего было проведено 4 занятия в течение месяца.

В рамках проверки эффективности проведенной работы, учащимся было предложено пройти небольшое анкетирование, отражающее личные ощущения после посещения занятий. Анкета представлена в Приложении Ж.

На первый вопрос « Оказалась ли информация о способах саморегуляции для Вас полезной?» абсолютно все десятиклассники ответили согласием.

На второй вопрос «Используете (планируете использовать) ли Вы на практике способы саморегуляции, о которых узнали на занятиях?» большинство старших школьников – 88 % ответили утвердительно, 12 % не используют или не планируют использовать предложенные способы.

На третий вопрос «Как Вы думаете, нужно ли проводить подобные занятия с обучающимися старшей школы?» 94 % обучающихся дали одобрительный ответ, 6 % выразили сомнение, ответив «не знаю».

На четвертый вопрос «Заметили ли Вы, что после занятий Вам стало легче контролировать своё поведение? 58 % старшеклассников выбрали ответ «да», 24 % ответили «трудно оценить», 18 % старшеклассников пока не заметили изменений.

На последний вопрос «Рекомендовали бы Вы своим друзьям и знакомым, имеющим нарушения саморегуляции поведения, выполнять предложенные в практикуме упражнения?» 82 % учащихся ответили «да», а 18 % десятиклассников считают, что «это не было бы им интересно».

Таким образом, данный практикум можно оценить как полезный и познавательный для детей старшего школьного возраста. У большинства учащихся осталось положительное впечатление от проведенных занятий, они выражали заинтересованность и готовность к применению полученных навыков в жизни. Некоторые ученики всё же выразили сомнение по поводу дальнейшего применения предложенных упражнений, что, вероятнее всего, связано с тем, что им необходимо большее количество занятий и более глубокое погружение в тему для получения ощутимого результата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Период старшего школьного возраста благоприятное время для развития саморегуляции. Старшеклассники испытывают множество трудностей в подготовке к выпускным экзаменам, с выбором дальнейшего жизненного пути и профессии, в общении со сверстниками и значимыми взрослыми, в этой связи овладение приемами и методами саморегуляции благоприятно скажется на умении продуктивно справляться со стрессовыми ситуациями. Существующие методики диагностики личностной саморегуляции могут значительно упростить процесс самопознания и самосовершенствования старшего школьника, стоящего на пороге взрослой жизни.

Современные подходы к изучению саморегуляции разнообразны. Ряд исследований связывает саморегуляцию с личными качествами человека, другие со способами борьбы со стрессом, со способностью приспосабливаться к окружающей среде, с волевым овладением личностью своим поведением, с произвольной активностью. Человек в разном возрасте способен развить саморегуляцию, контролировать свое поведение, применяя знания о самом явлении саморегуляции и о способах, методах и приемах саморегуляции. Изучение литературы по проблеме саморегуляции старших школьников позволило прийти к выводу, что особенности, связанные с этим возрастом, способствуют развитию саморегуляции.

Таким образом, развитие саморегуляции представляет собой важный компонент социализации, является гарантом нормального развития психически здоровой личности, владеющей приемами саморегуляции. И, что немало важно, саморегуляция предупреждает проявление отклоняющегося и преступного поведения детей старшего школьного возраста. Саморегуляция является одним из главных ресурсов индивидуальности.

Также нами были рассмотрены теоретические особенности восприятия образа педагога старшими школьниками. Главным образом, эти особенности воспринимаются учениками сугубо индивидуально и зависят от многих факторов. Личностные особенности учеников напрямую влияют на то, какими они видят своих учителей.

Эмпирическое исследование особенностей образа педагога у старших школьников с различным стилем саморегуляции позволило сделать следующие выводы:

В ходе диагностики стиля саморегуляции старших школьников было выявлено, что в целом у учащихся преобладает средний и высокий уровень саморегуляции. Наиболее развитыми компонентами являются планирование, моделирование, гибкость и самостоятельность. Это свидетельствует о достаточно сформированных навыках целеполагания, анализа значимых условий, адаптации к изменениям и автономности у большинства старшеклассников. В то же время выявлены области для дальнейшего развития – повышение адекватности самооценивания и детализация программирования действий.

Изучение образа педагога в восприятии старших школьников показало, что учащиеся выделяют широкий спектр личностных качеств и особенностей профессиональной деятельности учителя. На основе качеств, названных школьниками, были сформированы обобщенные категории – дескрипторы, характеризующие ключевые аспекты образа педагога: коммуникативные навыки, эмоциональность, моральные качества, компетентность и др. Факторный анализ позволил выделить единый биполярный фактор, интерпретируемый как обобщенная характеристика «позитивных/негативных профессионально-личностных качеств». Анализ индивидуальных профилей педагогов выявил широкую вариативность оценок – от подчеркнуто позитивных до проблемных. В восприятии учащихся образ учителя

предстает как сложный, многогранный, сочетающий разнонаправленные характеристики.

Корреляционный анализ подтвердил гипотезу о наличии взаимосвязей между стилевыми особенностями саморегуляции школьников и их восприятием качеств педагога. Выявлены как положительные, так и отрицательные корреляции отдельных компонентов саморегуляции (планирование, моделирование, гибкость, самостоятельность) с оценками личностных и профессиональных качеств учителя. Школьники с более развитой саморегуляцией демонстрируют большую чувствительность и критичность в выделении значимых характеристик – как позитивных (компетентность, бескорыстность, эмоциональность), так и негативных (раздражительность, неуважение). Таким образом, стиль саморегуляции определяет не просто валентность, но дифференцированность и глубину образа педагога.

Гипотеза о связи образа педагога и стиля саморегуляции старшеклассников нашла подтверждение в исследовании. Школьники с более развитыми регуляторными навыками склонны высоко оценивать профессионализм, самоотдачу учителя, но вместе с тем более критично воспринимают его негативные проявления. Саморегуляция способствует формированию не идеализированного, а реалистичного, многомерного образа педагога.

Результаты исследования имеют практическую значимость как для педагогов, так и для школьных психологов. Учителям важно осознавать, что ученики с разным уровнем саморегуляции по-разному воспринимают и интерпретируют их поведение, личностные качества. Выстраивая индивидуальный подход, необходимо ориентироваться на регуляторные особенности школьников. Психологам полученные данные помогут в разработке программ развития саморегуляции учащихся и повышения психологической компетентности педагогов.

В целом проведенное исследование не только подтвердило исходные предположения, но и дало интересные результаты, углубляющие понимание структуры образа педагога в сознании старшеклассников и регуляторных факторов, опосредующих его восприятие. Выводы открывают перспективы для дальнейшего изучения данной проблематики на более широких выборках, с расширением диапазона оцениваемых качеств и привлечением дополнительных диагностических методик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. — Москва:Издательство Юрайт, 2012. — С. 533-535 — (Авторский учебник). — ISBN 978-5-9916-2093-2. — Текст:электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/366867>
2. Абульханова-Славская, К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 2013. – С. 183 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/record/0100622>
3. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – Москва, 2005. – 256 с.
4. Агеев, А. Н. Духовно- нравственное воспитание как основа саморегуляции зрелой личности / А. Н. Агеев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – С. 47–51. – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-kak-osnova-samoregulyatsii-zreloy-lichnosti>
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург:Питер, 2016. – С. 44–46 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004924058>
6. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы /П. К. Анохин. – Москва:Наука, 1980. – С. 64 – [электронный ресурс] URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10089536>
7. Бабаева, Н. А. Структура и механизмы психологической саморегуляции личности / Н. А. Бабаева. – Москва:МААН, МОСУ, 2014. – С.42 – [электронный ресурс] URL: <https://djvu.online/file/Usv5bhb0qG0C7>
8. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – С. 124 – [электронный ресурс] URL:

<https://search.rsl.ru/ru/record/01000689066>

9. Бернар, К. Лекции по экспериментальной патологии / К. Бернар; переводчик Д. Д. Жуковский; под редакцией Л.Н. Карлика. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 330 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-08928-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/565261>

10. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. — Москва: Прогресс, 1986. — С.23 — [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006673647>

11. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений / Н. А. Бернштейн; под ред. В. П. Зинченко. — Москва, 1997. — С. 80–81— [электронный ресурс] URL: <https://www.b17.ru/article/434282/>

12. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва: Международная педагогическая академия, 2015. — 212 с. — [электронный ресурс] URL: <https://elib.old.gnpbu.ru/textpage/download/html/>

13. Бызова, В. М. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, А. Е. Ловягина, Е. И. Перикова // Российский психологический журнал. — 2019. — Т. 16, № 2. — С. 25–42. — [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/meta>

14. Вардомацкий, А. П. Моральная регуляция поведения личности / А. П. Вардомацкий ; под ред. В. М. Конона. — 2007. — С. 13. — [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001391936?ysclid=mbr>

15. Веккер, Л. М. Психические процессы. Т. 3 / Л. М. Веккер. — Липецк, 2011. — С.20. — [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/010034>

16. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т./ Т. 5.— М., 2013. — С. 303— [электронный ресурс] URL: https://elib.old.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983/

17. Габдреева, Г. Ш. Методы регуляции психического состояния /

Г. Ш. Габдреева // Гребенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : дис. канд. психол. наук. – Москва, 1995. – С.18 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008126790>

18. Гримак, Л. П. Психологическая саморегуляция в деятельности человека- оператора / Л. П. Гримак, В. Ш. Звонков, А. И. Сарынников // Вопросы кибернетики. Психологическое состояние и эффективность деятельности. – Москва, 1983. – С. 150–167. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004654702>

19. Дикая, Л. Г. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2003. – С. 201– [электронный ресурс] URL:<https://search.rsl.ru/ru/record/01004245790>

20. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов / О. Ю. Ермолаев. – Москва:ФЛИНТА, 2019. – С. 17 – [электронный ресурс] URL: <https://djvu.online/file/d05wLY3HWOIFQ>

21. Ермохина, Н. Г. Саморегуляция поведения подростков. Педагогическое исследование: монография / Н. Г. Ермохина. – Челябинск, 2004. – С. 26–34. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000689066>

22. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. Развитие произвольных движений. Т. 2 / А. В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – С. 154 – [электронный ресурс] URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12563>

23. Зейгарник, Б. В. Патопсихология : учебник для вузов / Б. В. Зейгарник. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 367 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-4469-3. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/535640>

24. Зиневич, О. В. Значение разработки понятия «рефлексия» для исследования самосознания личности / О. В. Зиневич // Психологическая служба в высшей школе. – Новосибирск:НГУ, 1981. – С. 11–20. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>.

25. Зобков, А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности: монография / А. В. Зобков; под науч. ред. проф. Н. П. Фетискина. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – С. 150 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002634098?ysclid=mbr9eh706z54563795>

26. Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности в переходный период от старшего школьного к студенческому возрасту / А. В. Зобков // Развитие и современное состояние психологических исследований в системе модернизации образования. – Иваново, 2013. – С. 188. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/0100264563795>

27. Зобков, А. В. Саморегуляция объективных проявлений отношения старшеклассников к учебной деятельности / А. В. Зобков // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. – Казань: КСЮИ, 2014. – С. 95–97 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/0100667r>

28. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Москва: Издательство МГУ, 2011. – С. 36 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002903950>

29. Иванов, А. М. Духовно-ориентированная психотерапия / А. М. Иванов. – Краснодар: Издательское решение, 2018. – С. 11 – [электронный ресурс] URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/download/10349/898>

30. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – С. 111 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000640059>

31. Калашникова, Ю. О. Особенности осознанной саморегуляции деятельности учащихся старших классов / Ю. О. Калашникова // Молодой ученый. – 2010. – № 9 (20). – С. 251–254. – [электронный ресурс] URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-starsheklassnikov-s-razlichnym-urovнем-osmyslennosti-zhizni>

32. Ключева, Т. Н. Динамика взаимосвязи саморегуляции и ценностей подростков / Т. Н. Ключева, Ю. В. Генсецкая // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2017. – № 1 (21). – С. 22–41 – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika4647362>

33. Конопкин, О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135. – [электронный ресурс] URL: <https://bigenc.ru/b/obshchaia-sposobnost-k-samore-b60deb>

34. Костин, А. Н. Организационно-процессуальный подход к анализу психической регуляции поведения и деятельности / А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 245–249. – [электронный ресурс] URL: <https://www.b17.ru/article/434282/>

35. Купцова, С. А. Психическая саморегуляция как компонент культуры здоровья / С. А. Купцова // Психологические науки. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 221–231. – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-samoregulyatsiya-kak-komponent-kultury-zdorovya>

36. Левшунова, Ж. А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности / Ж. А. Левшунова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 4 (22). – С. 257–264. – [электронный ресурс] URL: <https://scholar.sfu-kras.ru/author/1921572>

37. Ловягина, А. Е. Теория и методы психической саморегуляции / А. Е. Ловягина. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2020. – С. 99 – [электронный ресурс] URL: https://pureportal.spbu.ru/files/74873528/_pdf

38. Ломов, Б. Ф. Психология регуляции деятельности / Б. Ф. Ломов. –

Москва: ИП РАН, 2006. – С. 404 – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/108778>

39. Ломтева, Т. Н. Саморегуляционные процессы личности и организация саморегулируемого обучения / Т. Н. Ломтева, Н. С. Киргинцева // Наука. Инновации. Технология. – 2005. – С. 83–90. – [электронный ресурс] URL: <http://opac.skunb.ru/index=/notices/index//default>

40. Марина, И. Е. Методы саморегуляции и психологической разгрузки / И. Е. Марина. – Красноярск: СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2020. – 90 с. – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/147554?category=3147>

41. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – Москва: Педагогика, 2011. – С.152 – [электронный ресурс] URL: <https://find.ncfu.ru/vufind/Record/c7>

42. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и творческая активность личности / Ю. А. Миславский // Вопросы психологии. – 1988.–№ 3.– С. 56–64. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01033572676143>

43. Мищенко, Е. Е. Способы саморегуляции в подростковом возрасте / Е. Е. Мищенко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3–6. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008126790>

44. Моросанова, В. И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения / В. И. Моросанова, И. Ю. Цыганов, А. В. Ванин, Е. В. Филиппова // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 24. – С. 5. – [электронный ресурс] URL: <https://psy.su/psyche/projects/2021/>

45. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва: Когито-Центр, 2015. – С. 94–96 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/mbr7tik8uj139008527>

46. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен,

структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – Москва: Информиздат, 2008. – С.132 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysclid=mbr7>

47. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. – 380 с. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysc>

48. Моросанова, В. И. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / В. И. Моросанова; под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – С.91.– [электронный ресурс] URL: <https://psy.su/psyche/projects/2021/>

49. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Москва: Наука, 2012. – С.154 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003125254?ysclid=mbr7>

50. Моросанова, В. И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 1. – С. 14–22. – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/10873>

51. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): руководство по использованию / В. И. Моросанова. – Москва: Когито- Центр, 2014. – 44 с. – [электронный ресурс] URL: <https://e.lanbook.com/book/1093146>

52. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2014. – С. 90-92 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002481038?ysclid=mbr8cunmzb444394555>

53. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – С. 90-92 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002481038?ysclid=mbr8cunmzb444394555>

54. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / И.П. Павлов. Полное собрание сочинений. Т. 3, книга 2.– 2-е изд. – М; Л, 1951. – С.180-193 – [электронный ресурс] URL: https://elibr.old.gnpbu.ru/text/pavlov_pss_t3_kn2_1951

55. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – 2-е изд. – Москва; Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – С. 11–20. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>.

56. Психология саморегуляции: практикум / сост. Т. Г. Волкова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 80 с.

57. Психология самосознания: хрестоматия / ред. – сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах - М, 2007. – С. 516–530 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002461694?yscli72fvzk039495683>

58. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – С. 412 – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001848371?ysclid=mb97vll6c2478>

59. Савенышева, С. С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии / С. С. Савенышева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 45–51. – [электронный ресурс] URL: <https://scholar.google.com/citations?user=CpAvzc0AAAAJ&hl=ru>

60. Соловьева, Е. В. Современные исследования проблемы саморегуляции личности человека / Е. В. Соловьева // Гуманизация образования. – 2009. – № 6. – С. 97–102. – [электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/5647338000>

61. Степанский, В. И. Психическая саморегуляция деятельности (информационный аспект): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. И. Степанский. – Москва, 1991. – 19 с. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000083112?ysclid=mbr75vtf58169699419>

62. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. –

Москва:МГУ, 1983. – С. 186-189. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001177986?ysclid=mbr7e2aqab804985900>

63. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – Москва, 1966. – С. 205. – [электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003351714>

64. Уманская, Е. Г. Особенности саморегуляции юношей с разным уровнем эмоционального интеллекта / Е. Г. Уманская, К. В. Шерстнева // Вестник психологии и педагогики АлтГУ. – 2021. – Т. 3, № 3. – С. 112–120. – [электронный ресурс] URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/download/10349/>

65. Утина, Л. А. Возрастные особенности развития саморегуляции у подростков в условиях СОШ / Л. А. Утина // Молодой ученый. – 2020. – №33 (323).– С. 80–81. – [электронный ресурс] URL: <https://www.b17.ru/article/4382/>

66. Bronson, M. B. Self-regulation in early childhood: nature and nurture / M. B. Bronson. – New York : The Guilford, 2000. – [электронный ресурс] URL: https://openlibrary.org/books/OL8734326M/Self-Regulation_in_Early_Childhood

67. Gross, J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review / J. Gross // Review of General Psychology. – 2017. – Vol. 2. – P. 271–299. – [электронный ресурс] URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1037/1089-2680.2.3.271>

68. Hoffman, M. L. Varieties of empathy-based guilt / M. L. Hoffman // Guilt and children / ed. by J. Bybee. – New York : Academic Press, 1998. – [электронный ресурс] URL: <https://psycnet.apa.org/record/1997-36487-004>

69. Kopp, C. B. Regulation of distress and negative emotions: a developmental view / C. B. Kopp // Developmental Psychology. – 1989. – P. 343–354. – [электронный ресурс] URL: <https://psycnet.apa.org/record/1989-29146001>

70. Kuypers, L. M. The Zones of Regulation: a curriculum designed to foster self-regulation and emotional control / L. M. Kuypers. – San Jose : Think Social Publishing, 2011. – 185 p. – [электронный ресурс] URL: <https://psycnet.apa.org/record/2011-08487-001>

apa.org/record/1989-29156-003

71. Williams, K. J. Self-regulation of performance: goal establishment and goal revision processes in athletes / K. J. Williams, J. J. Donovan, T. L. Dodge // Human Performance. – 2000. – No. 13 (2). – P. 159–180. – [электронный ресурс] URL: <http://psylib.org.ua/books/leona01/>.

72. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk. – New Jersey, 1989. – 189 p. – [электронный ресурс] URL: <https://archive.org/details/selfregulatedlea0000unse>

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Выделенные дескрипторы

1. Доброжелательность:
Добрый
Дружелюбный
Понимающий
2. Личностные качества
Эгоистичный
Злой
Гордыня
Равнодушный
Жёсткий
Злопамятный
Буллер
3. Умение общаться:
Легко общается с людьми
Вспыльчивый
4. Умеет хранить тайны:
Умеет хранить тайны
5. Компетентность:
Компетентный
Авторитетный
6. Халатность
Халатность
7. Непризнание чужого мнения:
Не признает чужую правоту
Обесценивает
8. Эмоциональность:
Эмоциональный
Веселый
9. Раздражительность
Раздражительный
Всегда всем недоволен
10. Неискренность
Лжец
Лицемерный
Скользкий, склизкий
11. Чувство юмора:
Чувство юмора
12. Справедливость:
Справедливый
13. Ответственность:

Ответственный

14. Забота:

Заботливый

Умеющий войти в положение

15. Двойственность

Душный

Двуличный

Использование двойных стандартов

16. Бескорыстность

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Результаты факторного анализа

Общности		
	Начальная	Извлечение
Доброжелательность	1,000	,982
Личностные_качества	1,000	,965
Умение_общаться	1,000	,558
Скрытность	1,000	,935
Компетентность	1,000	,762
Халатность	1,000	,922
Неуважение_к_другим	1,000	,923
Эмоциональность	1,000	,828
Раздражительность	1,000	,906
Неискренность	1,000	,750
Чувство_юмора	1,000	,852
Справедливость	1,000	,953
Ответственность	1,000	,865
Забота_понимание	1,000	,947
Двойственность	1,000	,920
Бескорыстность	1,000	,777
Метод выделения факторов: метод главных компонент.		

Общности показывают, какая доля дисперсии каждой переменной объясняется выделенными факторами. Значения общностей после извлечения (Extraction) достаточно высокие для всех переменных (от 0.558 до 0.982). Это говорит о том, что выделенный фактор хорошо объясняет изменчивость исходных переменных.

Объясненная совокупная дисперсия						
Компоне нт	Начальные собственные значения			Извлечение суммы квадратов нагрузок		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	13,848	86,550	86,550	13,848	86,550	86,550
2	,790	4,935	91,485			
3	,517	3,231	94,716			
4	,339	2,122	96,838			
5	,255	1,594	98,432			
6	,107	,670	99,102			
7	,083	,521	99,624			

Продолжение таблицы

8	,054	,340	99,963			
9	,006	,037	100,000			
10	8,424E-16	5,265E-15	100,000			
11	3,396E-16	2,123E-15	100,000			
12	2,257E-16	1,411E-15	100,000			
13	1,328E-17	8,303E-17	100,000			
14	-1,855E-16	-1,160E-15	100,000			
15	-3,019E-16	-1,887E-15	100,000			
16	-1,227E-15	-7,667E-15	100,000			
Метод выделения факторов: метод главных компонент.						

В этой таблице мы видим, что был выделен только один фактор, объясняющий 86.55% общей дисперсии. Это очень высокий процент, указывающий на то, что выделенный фактор отражает основную часть изменчивости данных. Остальные компоненты имеют собственные значения (Eigenvalues) меньше 1, поэтому они не выделяются как значимые факторы.

Матрица компонент ^а	
	Компонент
	1
Доброжелательность	,991
Личностные_качества	-,982
Умение_общаться	,747
Скрытность	,967
Компетентность	,873
Халатность	-,960
Неуважение_к_другим	-,961
Эмоциональность	,910
Раздражительность	-,952
Неискренность	-,866
Чувство_юмора	,923
Справедливость	,976
Ответственность	,930
Забота_понимание	,973
Двойственность	-,959
Бескорыстность	,882
Метод выделения факторов: метод главных компонент.	
а. Извлечено компонент - 1.	

Матрица компонентов показывает факторные нагрузки - корреляции между выделенным фактором и исходными переменными. Практически все переменные имеют высокие нагрузки по модулю (от 0.747 до 0.991), что подтверждает сильную связь фактора с переменными. Отрицательные нагрузки у «негативных» качеств (Личностные качества, Халатность, Неуважение к другим, Раздражительность, Неискренность, Двойственность) указывают на обратную связь этих переменных с фактором.

Вращение не было выполнено, так как выделен только один фактор. Вращение имеет смысл при выделении нескольких факторов для получения более простой структуры.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результаты анализа профилей педагогов на основе выделенного фактора

2,51482	0,47371	0,32900	0,01590	-0,12063	-0,38875	-0,49025	-0,52920	-0,78312	-1,02147	REG R factor score 1
1,83	-0,84	-1,10	-1,10	-1,73	-1,92	-1,82	-1,73	-2,31	-2,75	Доброжелательность
-1,50	1,22	1,38	1,84	2,06	2,60	2,40	2,35	2,85	2,48	Личностные качества
0,75	0,18	-0,21	-0,15	0,06	0,26	0,24	-0,41	-0,09	-0,53	Умение общаться
1,50	-0,76	-1,06	-1,06	-1,12	-1,59	-1,53	-1,64	-1,24	-2,35	Скрытность
0,00	-0,53	-0,55	-0,84	-0,84	-0,63	-1,31	-0,76	-1,16	-1,45	Компетентность
-1,50	1,53	1,53	2,12	2,29	2,18	2,71	1,91	2,41	2,65	Халатность
-0,75	1,03	1,29	1,74	2,21	3,06	3,03	2,77	3,00	2,91	Не признание чужого мнения
1,50	-0,35	-0,18	0,00	0,18	-0,65	-0,24	-0,55	-0,97	-1,47	Эмоциональность
0,00	0,94	1,09	1,44	1,94	2,00	2,15	1,91	2,38	2,12	Раздражительность
1,00	1,53	1,16	2,20	2,10	2,55	2,71	2,48	2,80	2,75	Неискренность
2,51482	0,47371	0,32900	0,01590	-0,12063	-0,38875	-0,49025	-0,52920	-0,78312	-1,02147	Чувство юмора
1,83	-0,84	-1,10	-1,10	-1,73	-1,92	-1,82	-1,73	-2,31	-2,75	Справедливость
-1,50	1,22	1,38	1,84	2,06	2,60	2,40	2,35	2,85	2,48	Ответственность
0,75	0,18	-0,21	-0,15	0,06	0,26	0,24	-0,41	-0,09	-0,53	Забота, понимание
1,50	-0,76	-1,06	-1,06	-1,12	-1,59	-1,53	-1,64	-1,24	-2,35	Двойственность
0,00	-0,53	-0,55	-0,84	-0,84	-0,63	-1,31	-0,76	-1,16	-1,45	Бескорытность

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Программа занятий практикума «В гармонии с собой»

Занятие 1

Упражнение «Спокойствие, только спокойствие!»

Цель: снятие эмоционального и физического напряжения.

Сидя или стоя постарайтесь по возможности расслабить мышцы тела и сосредоточить внимание на дыхании. На счет 1-2-3-4 делайте медленный глубокий вдох (при этом живот выпячивается вперед, а грудная клетка остается неподвижной);

– на следующие четыре счета нужно задержать дыхание;

– затем плавно вдохнуть на счет 1-2-3-4-5-6;

– снова задержать дыхание перед следующим вдохом на счет 1-2-3-4.

Уже через 3–5 минут такого дыхания вы можете заметить, что ваше состояние стало заметно спокойней и уравновешенней.

Упражнение «Воображаемая игрушка»

Цель: создание непринужденной, доброжелательной атмосферы в группе; повышение уровня доверия и сплоченности между членами коллектива.

Участники группы, сидя в кругу, рассказывают о выбранной ими игрушке, примерно придерживаясь следующего сценария рассказа: - как ее зовут; 14 - где она находится в данный момент или где она живет; - кто рядом с ней; - что происходит вокруг нее; - что она чувствует? И так далее.

Упражнение «Эмблема психической саморегуляции»

Цель: развитие фантазии, экспрессивных способов самовыражения; сплочение группы.

Участникам предстоит создать эмблему «психической саморегуляции». Каждый попытается нарисовать такую эмблему, которая могла бы наиболее точно отразить это состояние и была бы понятна без слов другому человеку.

После завершения работы участники рассматривают рисунки друг друга. После ознакомления с результатами творчества друг друга ученики должны разбиться на подгруппы на основе сходства между рисунками. Важно, чтобы каждый участник самостоятельно принял решение о присоединении к той или иной группе. Каждая из образовавшихся подгрупп должна объяснить, что общего в их рисунках. Таким образом, получаем общее представление о сущности определения «психическая саморегуляция» и участники имеют представление об образной ее форме.

Рефлексия. Какие впечатления у вас оставило сегодняшнее занятие? Что нового вы узнали о себе? Чему научились?

Занятие 2

Упражнение «Осознанное дыхание»

Цель: эмоциональное и физическое расслабление.

Обычно мы не замечаем, как дышим. Ученикам предлагается потренироваться контролировать этот процесс. Для этого сначала им нужно сконцентрировать свое внимание на том, как они дышат, заметить, когда они вдыхают, а когда выдыхают. А затем предлагается начать дышать плавно и медленно, и как можно глубже. Нужно представить себе, как свежий воздух входит в легкие все ниже и ниже, до самого живота, а затем медленно и плавно поднимается и выходит. Необходимо сделать семь таких медленных вдохов и выдохов.

Упражнение “Зернышко”

Цель: развитие самоощущения и способности к визуализации.

Сидя спокойно, в расслабленном состоянии, представьте, что в самом центре вашего существа есть маленькая частица, которая очень умиротворена и счастлива. Не затронутая всеми страхами и заботами о будущем, пребывает она там в полнейшем мире, силе и счастье.

До нее нельзя добраться, прикоснуться. Если вы пожелаете, ее можно представить в виде некого образа – язычка пламени, драгоценного камня или

далекого от цивилизации озера, спокойного, с гладкой, без малейшей зыби, поверхностью.

Преисполненная глубокой умиротворенностью и радостью, спокойствием и силой, она находится в полной безопасности. Она там, глубоко внутри вас.

Представьте теперь, что это пламя, этот драгоценный камень или озеро, находящееся глубоко, в самом центре, в самом ядре вас, – вы сами.

Представьте, что этот потаенный центр всегда пребывает в вас, оставаясь там таким же невозмутимым и тихим, через какие бы трудности вы не проходили, и что, если вы захотите, то можете в любой момент научиться припоминать, что он есть внутри.

А теперь представьте любую стрессовую ситуацию, когда-либо бывшую в вашей жизни. Войдите в нее. Что вы чувствуете?

Вспомните о вашей внутренней частице умиротворенности, счастья и силы. Увеличьте ее до размера вашего тела. Что вы теперь чувствуете?

Упражнение «10 моих достижений»

Цель: вспомнить личные достижения, определить стратегии успешного поведения и повысить уверенность в себе.

Нужно написать 10 самых значимых достижений в жизни. Затем для каждого из них необходимо ответить на следующие вопросы: какие препятствия пришлось преодолеть, какие ваши личные качества или навыки помогли достичь успеха, как человек ощущал себя, достигнув этого, это достижение говорит о его моральных или профессиональных качествах.

Рефлексия. Какие впечатления у вас оставило сегодняшнее занятие? Что нового вы узнали о себе? Чему научились?

Занятие 3

Упражнение «Поза релаксации»

Цель: снятие эмоциональное и физического напряжения.

Необходимо сесть на стул, наклонить туловище немного вперед, слегка согнуть спину, опустить голову на грудь, бедра расправить под прямым

углом друг к другу. Предплечья свободно лежат на бедрах, кисти рук свободно свисают. Мышцы максимально расслаблены, а глаза закрыты. Поза напоминает положение уставшего кучера на дрожках. Мысленно нужно взором «пробежаться» по всем мышцам тела, проверяя, достаточно ли хорошо они расслаблены. Начинать нужно с лицевых мышц, с освоения «маски» релаксации.

Упражнение «Раздражители»

Цель: осознание влияния внешних раздражителей на эмоциональное состояние, укрепление эмоциональной осознанности.

Вспомните какие-либо ситуации, когда на вас воздействовали сильные неожиданные раздражители (громкие звуки, яркий свет, пролитый на себя кофе и т.п.), зафиксируйте внимание на них и постарайтесь сформулировать, что происходит с вами – ваши действия, эмоциями, чувства, мысли ощущения и что с вами было после. Запишите все это, а затем прочитайте. Опишите еще несколько подобных случаев и прочитайте написанное. Какие закономерности вы можете выявить? Как запускается у вас механизм «раздражения», как он работает и как скоро останавливается? Что вы узнали о себе нового?

Упражнение «10 вопросов Внутреннему Критику»

Цель: осознание негативных убеждений, развитие объективного восприятия себя в сложных ситуациях.

Вспомните жизненную ситуацию, когда просыпался ваш «внутренний критик» и попробуйте письменно ответить на вопросы:

- То, что я думаю, является фактом или моей догадкой?
- Ругаю ли я себя за то, что не является моей ошибкой?
- Какие у меня есть подтверждения моим убеждениям?
- Что бы я сказал(а) другу, если бы он оказался в похожей ситуации?
- Не делаю ли я слишком много предположений, в место того, чтобы попробовать?
- Задаю ли я вопросы, на которые нет ответов?

- Смогу ли я справиться с худшим возможным сценарием?
- Как такое восприятие ситуации помогает мне?
- Не преувеличиваю ли я возможность проигрыша?
- Не преувеличиваю ли я важность некоторых событий?

Прочитайте написанное. Как теперь поживает ваш Внутренний Критик? Как изменилось ваше отношение к ситуации? Что нового вы узнали о себе?

Рефлексия. Какие впечатления у вас оставило сегодняшнее занятие? Чему вы научились сегодня?

Занятие 4

Упражнение «Дыхание по квадрату»

Цель: развитие навыков осознанного дыхания, эмоциональное и физическое расслабление.

Представьте коробку или квадрат с равными сторонами. Каждая сторона вашего квадрата – один такт дыхания: вдох, задержка дыхания, выдох, задержка дыхания. Как и стороны квадрата, такты равны: каждый длится по 4 счета или секунды.

Когда дышите, нужно представлять движение по сторонам этого квадрата. Такая визуализация помогает сконцентрироваться на дыхании и быстрее привыкнуть к нужному ритму.

Мысленно необходимо представить большой квадрат.

Шаг 1. Посмотрите в верхний левый угол и вдохните, считая при этом до четырёх.

Шаг 2. Переведите взгляд на верхний правый угол и задержите дыхание, считая до четырёх.

Шаг 3. Переведите взгляд в нижний левый угол и сделайте задержку с пустыми легкими, считая до четырёх.

Шаг 4. Повторите цикл заново и дышите так на протяжении 1-5 минут.

Упражнение «Ловец блага»

Цель: развитие навыков саморегуляции в стрессовых ситуациях, решение проблемных ситуаций с помощью объективного оценивания.

Чтобы с вами не случилось, во всем старайтесь находить положительные стороны. Давайте потренируемся. Необходимо найти и записать положительные моменты в следующих ситуациях:

1. Вы собираетесь на занятия в школу, но погода встречает вас проливным дождем.
2. Вы опоздали на автобус.
3. У вас нет денег, чтобы купить подарок другу на День Рождения.

Участники пишут для каждой ситуации свои положительные моменты. Каждый по очереди проговаривает эти моменты. Участник, нашедший более пяти таких моментов в каждой ситуации, считается «ловцом блага».

Упражнение «Я – настоящий, я – будущий»

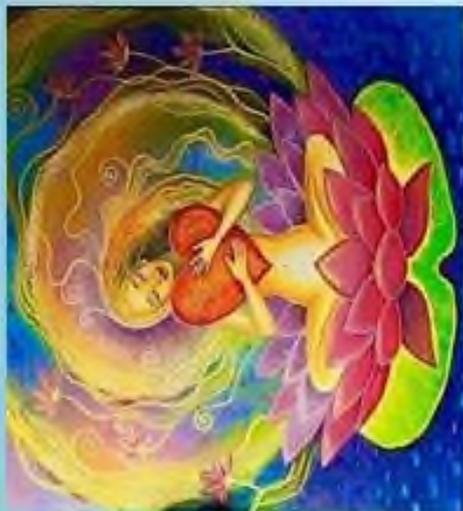
Цель: формирование навыков визуализации и моделирования, развитие способности к самооцениванию.

Возьмите простые карандаши, листы бумаги А4, разделите их вертикальной линией пополам.

В левой части листа нарисуйте себя сегодня, а в правой – в будущем. Вы можете изобразить себя растениями, животными, схематично или с помощью техники коллажа. Для работы можно использовать журналы, клей, ножницы, цветные мелки, цветную бумагу. Важно не то, как профессионально вы нарисуете, а что именно вы изобразите. Ваши художественные способности не будут оцениваться, поэтому постарайтесь нарисовать так, как вам подсказывает сердце.

После завершения работы каждый участник показывает свою работу и рассказывает группе о ней. Ведущий и остальные участники могут задавать вопросы.

Рефлексия. Какие впечатления у вас оставило сегодняшнее занятие? Что нового вы узнали о себе? Чему научились?



Живите в гармонии с собой, мыслями и чувствами, тогда мир и покой будут в вашей душе



Булет разработал:
 студенткой группы 1236 и, Мелешиной В. В.
 научный руководитель:
 канд. психол. наук, доцент
 Любимова О. М.

Образ педагога, закладывающийся в сознании ученика, во многом определяет его мотивацию к обучению и способность к конструктивному общению в рамках учебного процесса. Соответственно, большое значение имеет формирование положительного образа преподавателя у учеников, чего можно достигнуть только глубоким пониманием личностных и поведенческих особенностей школьников.



Саморегуляция – внутренки целенаправленная активность личности, реализуемая за счет комплексного участия разных уровней психики.

В. И. Морозанова

В гармонии с собой

Рекомендации по развитию саморегуляции

Упражнения для саморегуляции

Упражнение «Спокойствие, только спокойствие!»

Сидя или стоя постарайтесь по возможности расслабить мышцы тела и сосредоточить внимание на дыхании. На счет 1-2-3-4 делайте медленный глубокий вдох (при этом живот выпячивается вперед, а грудная клетка остается неподвижной);

- на следующие четыре счета нужно задержать дыхание;
- затем плавно вдохнуть на счет 1-2-3-4-5-6;
- снова задержать дыхание перед следующим вдохом на счет 1-2-3-4.

Уже через 3-5 минут такого дыхания вы можете заметить, что ваше состояние стало заметно спокойней и уравновешенней.



Упражнение «Поза релаксации»

Необходимо сесть на стул, наклонить туловище немного вперед, слегка согнуть спину, опустить голову на грудь, бедра расправить под прямыми углом друг к другу. Предплечья свободно лежат

на бедрах, кисти рук свободно свисают. Мышцы максимально расслаблены, а глаза закрыты. Поза напоминает положение уставшего кучера на дрожаках.

Мысленно нужно взором «пробежаться» по всем мышцам тела, проверяя, достаточно ли хорошо они расслаблены. Начинать нужно с плечевых мышц, с освоения «маски» релаксации.

Упражнение «Зеркальце»

Цель: развитие самоощущения и способности к визуализации.

Сидя спокойно, в расслабленном состоянии, представляйте, что в самом центре вашего существа есть маленькая частичка, которая очень упротворена и счастлива. Не затронутая всеми страданиями и заботами о будущем, пребывает она так в полнейшем мире, силе и счастье.

До нее нельзя добраться, прикоснуться. Если вы пожелаете, ее можно представить в виде некого образа – язычка пламени, драгоценного камня или далекого от цивилизации озера, спокойного, с гладкой, без малейшей зыбки, поверхностью.

Преисполненная глубокой упротворенностью и радостью, спокойствием и силой, она находится в полной безопасности. Она там, глубоко внутри вас.

Представьте теперь, что это пламя, этот драгоценный камень или озеро, находящееся глубоко, в самом центре, в самом ядре вас, – вы сами.

Представьте, что этот потаенный центр всегда пребывает в вас, оставаясь там тамки же невозмутимым и тихим, через какие бы трудности вы не проходили, и что, если вы закроете, то можете в любой момент

научиться припоминать, что он есть внутри. А теперь представьте любую стрессовую ситуацию, когда-либо бывшую в вашей жизни. Войдите в нее. Что вы чувствуете?

Вспомните о вашей внутренней частице упротворенности, счастья и силы. Увеличьте ее до размера вашего тела. Что вы теперь чувствуете?

Для просмотра видеофрагмента нажмите на QR-код



Для просмотра видеофрагмента нажмите на QR-код



ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Анкета

1. Оказалась ли информация о способах саморегуляции для Вас полезной?
А) Да
Б) Нет
В) Трудно оценить

2. Используете (планируете использовать) ли Вы на практике способы саморегуляции, о которых узнали на занятиях?
А) Да
Б) Нет
В) Думаю, использовать в будущем

3. Как Вы думаете, нужно ли проводить подобные занятия с обучающимися старшей школы?
А) Да
Б) Нет
В) Не знаю

4. Заметили ли Вы, что после занятий Вам стало легче контролировать своё поведение?
А) Да
Б) Трудно оценить
В) Нет

5. Рекомендовали бы Вы своим друзьям и знакомым, имеющим нарушения саморегуляции поведения, выполнять предложенные в практикуме упражнения?
А) Да, обязательно
Б) Это не было бы им интересно
В) Нет