

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

На правах рукопису

ДАНЧУК ЮЛІЯ ПЕТРІВНА

УДК 159.922.73-053.6 (043.3)

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У
ПІДЛІТКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
психологічних наук, професор
Шинкарюк Анатолій Іванович

Кам'янець-Подільський – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА	11
1.1. Теоретичні і експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції	11
1.2. Вольове зусилля як одна з ланок реалізації рухової функції людини	35
1.3. Вікові і гендерні особливості регуляції рухової активності.....	42
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ 5-9-х КЛАСІВ	55
2.1. Програма і методи емпіричного дослідження.....	55
2.1.1. Постановка проблеми та процедура дослідження.....	54
2.1.2. Загальна організація та методичний апарат дослідження.....	62
2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження особливостей регуляції рухової активності підлітків.....	75
2.3. Дослідження психологічних чинників, що впливають на регуляцію рухової активності підлітка	88
2.4. Психічна регуляція рухової активності підлітка.....	105
Висновки до другого розділу	119
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ, ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ І РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ	125
3.1. Програма формувального дослідження	125
3.2. Аналіз ефективності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки.....	140

Висновки до третього розділу.....	159
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	161
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	186

ВСТУП

Актуальність теми. Становлення особистості сучасного підлітка, що проходить в складних соціально-економічних, політичних умовах та інтенсивних інноваційних процесах не може бути здійснено без вирішення однієї з фундаментальних і практично значимих проблем педагогічної та вікової психології – розуміння психологічних закономірностей і чинників оволодіння учнем власною поведінкою, освоєння ним – як активним суб'єктом власної діяльності – необхідних способів самовиховання і саморегуляції в різних видах діяльності, а насамперед – у навчанні.

У відомих психолого-педагогічних дослідженнях (В.А. Іванніков, О.О. Конопкін, О.О. Смирнова, Т.І. Шульга та інші) неодноразово зазначалося, що недостатня розробленість науково обґрунтованих методів формування у школярів механізмів психічної регуляції рухової активності та брак запровадження відповідних розробок у педагогічну практику негативно позначаються на розвитку особистості учнів (особливо учнів підліткового віку), якості їх навчання та шкільній успішності в цілому.

При тому, що більшість змістових і функціональних аспектів психічної регуляції є досить добре дослідженими, навряд чи можна говорити про високий ступінь узгодження поглядів і позицій авторів цих досліджень. Аналіз проблемного поля психічної регуляції та її становлення в онтогенезі людини, здійснений на базі зарубіжної і вітчизняної фахової літератури, а також огляд відомих експериментальних праць, присвячених психічній регуляції, не дає вичерпних відповідей, зокрема, на запитання стосовно відмінностей цієї регуляції з огляду на стать і вік учнів підліткового віку. Крім того, окремі, самі по собі цікаві роботи, які гарно репрезентують особливості певного історичного часу, мають обмежені пояснювальні можливості, якщо зважати на особливості часу нинішнього – динамічно-інноваційного, технологізованого і разом з цим – нестабільного й полізмістовного. Разом із цим у більшості відомих наукових праць, які, без сумніву, становлять вагомий внесок у розуміння концепції

психічної регуляції, чи не найбільша згода існує стосовно структурного і динамічного аспектів психічної регуляції рухової активності особистості (П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, С.Д. Максименко).

Наразі залишається надзвичайно важливим і актуальним дослідження кола питань, пов'язаних з онтогенетичним розвитком вольового зусилля як центрального механізму регуляції й саморегуляції рухової активності людини в різних видах діяльності, і, зокрема, з особливостями формування цих процесів у підлітків. Польові спостереження за цією категорією школярів свідчать, що в значній їх кількості неналежно сформовані здатність до цілепокладання, мобілізувальна мотивація, здатність до вольового зусилля, спрямованого на постановку і досягнення навчальної чи іншої мети, яка вимагає вольового зусилля і навичок саморегуляції. Як зазначають педагоги-практики, низька успішність і асоціальна поведінка учнів, майже незалежно від їхнього віку, переважно пов'язані з неналежним розвитком у них вольової регуляції й саморегуляції, нездатністю організувати свою навчальну діяльність, наполегливо і систематично вчитися, логічно завершувати розпочату справу, контролювати власні мотиви і відмовлятися від мотивів, які заважають успішному навчанню.

Визначення закономірностей свідомої мобілізації й саморегуляції рухової активності в процесі навчальної діяльності та опанування учнями відповідних засобів і прийомів містять у собі надзвичайно високий потенціал щодо покращення якості не тільки навчальної, а й інших видів діяльності підлітка, а також якості особистого і соціального його життя в цілому.

Актуальність і неналежне розроблення цієї проблеми з огляду на особливості навчальної діяльності підлітків в умовах сучасної інноваційної школи зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Особливості психічної регуляції рухової активності у підлітків»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане згідно плану науково-дослідної роботи Кам'янець-

Подільського національного університету імені Івана Огієнка у межах науково-дослідної теми «Особливості експериментального дослідження психіки за показниками моторики» (номер держреєстрації 0111U005700). Тему дисертації затверджено вченою радою Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 5 квітня 2007 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 22 травня 2007 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості психічної регуляції рухової активності підлітків, розробити й апробувати програму формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки.

Основні завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми психічної регуляції рухової активності суб'єкта.
2. Емпірично дослідити особливості психічної регуляції рухової активності підлітків.
3. Визначити психологічні чинники, що впливають на рухову активність підлітків.
4. Розробити й апробувати програму формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки.

Об'єкт дослідження – рухова активність особистості у підлітковому віці.

Предмет дослідження – особливості психічної регуляції рухової активності у підлітків.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепції формування і розвитку особистості в процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, В.І. Бондар, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко); теорії регуляції діяльності і поведінки (П.К. Анохін,

К.О. Абульханова-Славська, А.О. Вербицький, В.А. Іванніков, О.О. Конопкін, І.М. Сеченов, О.К. Тихомиров, С.Л. Рубінштейн та інші); теорія вибору цілей і боротьби мотивів (Л.І. Божович, Є.Н. Беканов); теорія прийняття рішень і довільної регуляції дій (І.М. Сеченов, О.Р. Лурія, А.В. Запорожець, В.А. Іванніков); концепції дій з подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод (К.М. Корнілов, В.І. Селіванов, А.Ц. Пуні, П.А. Рудик, Б.М. Смирнов, Н.І. Бігун); положення про психологічні особливості внутрішнього плану дій як фактора розвитку регулятивних процесів (Я.Л. Пономарьов); положення про роль узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи (В.В. Давидов, В.В. Клименко, А.І. Шинкарьок, В.М. Шмаргун); положення про роль самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, А.І. Липкіна); положення про роль мотивації в удосконаленні навчальної діяльності (А.К. Маркова, Ю.М. Кулюткін); концепція впливу самосвідомості на спрямування і розвиток діяльності (І.С. Кон, М.І. Лісіна, О.П. Сергєєнкова); концепція вольової регуляції діяльності й поведінки як вищої форми психічної регуляції (В.А. Іванніков, О.О. Смирнова, К.О. Абульханова-Славська, Л.М. Веккер).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань застосовано сукупність методів наукового дослідження: *теоретичні* – системно-структурний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження для розкриття змісту базових понять дослідження; теоретичне моделювання та систематизація для концептуалізації основних положень дослідження; *емпіричні* – констатувальний експеримент (спостереження, бесіда, опитування, тестування) для дослідження особливостей регуляції рухової активності підлітків; формувальний експеримент – для оцінки ефективності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки; *статистичні методи оцінки експериментальних даних*: кореляційний аналіз використовувався з метою дослідження взаємозв'язку між різними видами

рухової активності та чинниками, що впливають на рухову активність підлітків; U-критерій Манна-Уїтні – для дослідження відмінностей між контрольною та експериментальною групою на етапі формувального експерименту, факторний аналіз застосовувався з метою знаходження комплексних факторів, які найбільш повно пояснюють зв'язки між змінними, на основі чого було виокремлено типи особистості підлітків, що відрізняються за своєю руховою активністю та особливостями психічної регуляції поведінки (обробка виконана за допомогою статистичної програми Statistica, SPSS).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі Кам'янець-Подільських загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 1, № 6, № 8. Загальна кількість досліджуваних становила 210 учнів підліткового віку: 97 – хлопчиків і 113 – дівчаток; учнів 5-х класів – 74; учнів 7-х класів – 70; учнів 9-х класів – 66. Досліджування здійснювалося впродовж 2012–2013 років.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що: *вперше* на основі теоретичного аналізу розроблено структурно-функціональну модель психічної регуляції, яка дає змогу прогнозувати психологічні чинники рухової активності підлітків та їх вплив на формування цієї активності; визначено психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при різних видах навантажень; описано найвиразніші типологічні групи підлітків, що відрізняються між собою за руховою активністю та особливостями психічної регуляції поведінки; методологічно обґрунтовано авторську програму з формування готовності до саморегуляції рухової активності; *поглиблено наукові уявлення* щодо визначення поняття рухової активності особистості й особливостей психічної регуляції активності в різні періоди онтогенезу, а також щодо вибору емпіричних показників активності; *подальшого розвитку* набули теоретичні та емпіричні положення про вікові і гендерні особливості волевого зусилля та психологічні чинники як засоби підвищення ефективності рухової активності.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у можливості використання їх шкільними психологами в психодіагностичній, консультативній і психокорекційній роботі як інструмент дослідження й оптимізації вольової сфери учнів та вольових компонентів регуляції і саморегуляції рухової активності в процесі їх навчальної діяльності. Результати проведеного теоретичного і експериментального дослідження можуть використовуватись у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів різного типу, у підготовці психологів вищих навчальних закладів, а також у системі післядипломної психолого-педагогічної освіти.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес та науково-дослідну діяльність Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка при викладанні дисциплін «Загальна психологія», «Психомоторика», «Психологія спорту» (довідка № 76 від 03.07.2014 року), у Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 1 від 19.08.2014 року), у Кам'янець-Подільський навчально-виховний комплекс №8 (довідка від 22.08.14).

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертаційної роботи обговорювалися та отримали схвалення на міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2009-2014 рр.), «Здоров'я, освіта, наука, та самореалізація молоді» (м. Луцьк, 2013 р.); «Актуальні питання педагогіки та психології: наукові дискусії» (м. Львів, 2013 р.); «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (м. Ніжин, 2013 р.); «Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи» (Россия, г. Махачкала, 2013 г.); «Наука в сучасних умовах» (м. Горлівка, 2014 р.); «Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы развития» (Россия, г. Воронеж, 2014 г.); всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Педагогіка і психологія: проблеми сучасної науки і практики» (м. Харків, 2013 р.); «Педагогічні та

психологічні науки: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (м. Одеса, 2014 р.); звітних наукових конференціях викладачів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 2008-2013 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 17 одноосібних наукових працях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях України у галузі психології, 1 – у періодичному науковому фаховому виданні іноземної держави.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (237 найменувань, з них 8 – іноземною мовою), 8 додатків (54 сторінки). Загальний обсяг дисертації складає 242 сторінки. Основний зміст викладено на 164 сторінках. Робота містить 18 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА

1.1. Теоретичні і експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції.

Сучасний стан досліджень проблеми психічної регуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, в деяких наукових колективах ведеться інтенсивна робота з вивчення механізмів вольової регуляції, накопичений значний експериментальний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з даної проблеми (В.А. Іванніков, В.К. Калін, О.О. Смирнова та ін.) [78; 88; 195]. Психологи, які вивчають вольові процеси, неминуче виходять на розгляд проблем саморегуляції.

З іншого боку, всі ці дослідження виявляються розрізненими, в них немає єдиного підходу до визначення психічної регуляції і пов'язаних з нею психологічних феноменів, відсутня єдність і у виділенні тієї реальності, яка позначається терміном психічна регуляція, практично не відрефлексовані ті ситуації, в рамках яких проявляється психічна регуляція.

Для більш глибокого вивчення поставлених у дослідженні проблем необхідно повернутися до витоків введення в психологію термінів психічна регуляція, воля, вольова регуляція, саморегуляція.

Термін регуляція – regular – введено психологами як пояснювальний принцип загальної теорії діяльності. Під регуляцією вони розуміють зовнішні примусові дії на людську систему, що спрямовані на підтримку заданих функцій [174; 175; 177; 206]. Людина може підтримувати задані функції двома способами:

а) відповідаючи на примусові впливи зовнішніми прийомами, які їй запропоновані;

б) за своєю ініціативою активно змінюючи свою поведінку, тобто регулюючи її.

Для пояснення факту регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності психологи використовують поняття психічна регуляція, маючи на увазі під нею ініціацію активності (П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, А.А. Вербицький, В.А. Іванніков, А. Конопкін, І.М. Сеченов, О.В. Тихомиров, С.Л. Рубінштейн, М. Врихсін, та ін.) [1; 2; 10; 13; 17; 18; 24; 83; 88; 99; 191].

Слідом за С.Л. Рубінштейном більшість авторів розглядають психічну регуляцію як власне людський вид регуляції, що має виконавчі та спонукальні форми. У першому випадку людиною хтось керує, наприклад, дитиною керують дорослі, батьки, коли її активність спрямована на виконання вимог, пропонованих ззовні, у другому – вона знаходить джерела активності в собі, здійснюючи акт саморегуляції.

Багато авторів, досліджуючи саморегуляцію, вкладають різний зміст у розуміння даного терміну, по-різному визначаючи її відмінності, механізми, предмет, джерела, засоби, способи, результати [7: 10; 99; 131; 235; 237].

Теоретичне опрацювання психологічних проблем саморегуляції висвітлюється в працях О.О. Конопкіна, що розглядає її як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності. У його дослідженнях показано, що залежність сенсомоторної діяльності людини від об'єктивних умов закономірно опосередковується процесом цілеспрямованої саморегуляції, що саме усвідомлена регуляція є вищою інстанцією в системі факторів, що детермінують сенсомоторну діяльність людини.

На думку О.О. Конопкіна, психічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно – смислових аспектів. Структура довільної саморегуляції включає дії суб'єкта у всіх складових замкнутого кола саморегуляції (мета, прийнята суб'єктом; модель значущих умов, створена суб'єктом; розроблена ним програма власне виконавських дій; відбір системи критеріїв успішності діяльності; збір та аналіз інформації про досягнуті результати; оцінка результатів; відбір критеріїв успіху, їх корекція; прийняття рішення). До числа практичних засобів реалізації саморегуляції відносяться

чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття та ін. [99]. Арсенал цих засобів говорить про те, що можливі різні способи досягнення одного і того ж результату. Але цих знань, як ми вважаємо, недостатньо для розуміння того, як з'являється вольова регуляція, яким чином довільна регуляція перетворюється на вольову.

Необхідність дослідження проблем психічної регуляції зазначав Б.Ф. Ломов, включаючи їх у число найважливіших завдань вивчення діяльності людини. У роботах С.Л. Рубінштейна відзначено, що психічна регуляція спонукає людину до активності, до пошуку її джерел в собі. Він виділяв різні механізми психічної регуляції – мимовільні й довільні, що переводять розгляд цієї проблеми в площину дослідження волі.

Рішення проблеми психічної регуляції через дослідження її механізмів дозволить зрозуміти, як узгоджується регуляція діяльності особистості, суспільством з одного боку, а з іншого – нею самою, тобто пов'язати громадські структури діяльності з особистісно-психологічними (з відношенням до діяльності, з вивченням цілей, мотивів, здібностей) [123; 124; 125; 126; 182].

Питання механізмів і видів психічної регуляції, які пов'язані з особистісно-психологічними характеристиками, розглянуті в роботах К. О. Абульханової-Славської. Нею виділено два рівня регуляції – психічна регуляція та особистісна регуляція. «Здатність організації власної активності – її мобілізації, напрямку, узгодженості з об'єктивними вимогами і активністю інших людей – найважливіша характеристика особистості як суб'єкта діяльності і одночасно відмінна риса особистісного рівня регуляції» [2, с. 53].

Під психічної регуляцією автор розуміє регуляцію психічних процесів, властивостей, станів. Так як психічні процеси, стани мають індивідуальні особливості, вони повинні бути узгоджені з вимогами діяльності, в яку включена особистість. Тому особистість змушена долати стан психічної пасивності, втоми, їй необхідний точний розрахунок психічних ресурсів, їх раціональне використання. У цьому випадку функція психічної регуляції

співвідноситься з вирішенням особистістю завдань, пов'язаних з діяльністю. У цьому плані психічна регуляція входить в загальний контур активності суб'єкта, тобто в його саморегуляцію. У процесі саморегуляції, відзначає К.О. Абульханова-Славська, природно, мимовільні види регуляції змінюються довільними [1;2].

Автор розуміє саморегуляцію як процес оптимізації особистістю своїх можливостей, компенсації індивідуальних недоліків, подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності. Саморегуляція дозволяє особистості розвивати особливу здатність співвідносити себе з динамікою подій. Цей рівень саморегуляції автор вважає особистісним.

Таким чином, у розумінні К.О. Абульханової-Славської саморегуляція має багаторівневий характер і передбачає розподіл і перерозподіл завдань регуляції між різними її рівнями. Особистісну регуляцію автор розглядає як найбільш високий рівень саморегуляції [2].

Дещо інший сенс вносить у розуміння регуляції В.К. Калін, який, також досліджуючи вольову регуляцію в рамках проблем саморегуляції, розглядає її як свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності і концентрацію цієї активності в потрібному напрямку, тобто як цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, яка забезпечує найбільшу ефективність дій. Психологічним механізмом вольової регуляції В.К. Калін вважає вольове зусилля: «... за вольовим зусиллям особлива активність у внутрішньому плані свідомості з мобілізації всіх можливостей людини» [88. С. 73].

Дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності як системи передувало різнобічне вивчення ізольованих процесів регуляції: орієнтування суб'єкта в умовах діяльності і закономірностей його аналізу та контролю як умов саморегуляції в руслі концепції поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін і його співробітники); психологічних особливостей внутрішнього плану дій як фактора розвитку регулятивних процесів

(Я. Л. Пономарьов); ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи (В.В. Давидов); ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, А.І. Липкіна); ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності (Ю.Н. Кулюткін); впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку (І.С. Кон, М.І. Лісіна) [3; 19; 21; 28; 30; 54; 60; 71; 80; 107; 147].

Об'єднання всіх цих процесів у систему саморегуляції, розгляд і вивчення її як цілісної структури з встановленням основних компонентів та їх складових становить важливе методологічне завдання, що стоїть перед психологами.

Менш вивченим є змістовний аспект психічної регуляції, оскільки його вивчення пов'язане з реалізацією найменш узгоджених поглядів і позицій порівняно з вивченням динамічного аспекту [4; 8; 32; 42; 59; 80; 92; 114; 221].

У роботах К.О. Абульханової-Славської, М.І. Бобнєва, Є.В. Шорохової, В.А. Іваннікова та ряді інших робіт при аналізі механізмів саморегуляції більш виражена орієнтація на змістовно-сміслові утворення особистості. При цьому не можна не відзначити, що в дослідженнях не чітко визначається коло особистісних якостей, що визначають змістовно-сміслову основу регуляційних процесів, мають місце і термінологічні неузгодженості при визначенні психічної регуляції, її особистісних проявів [2; 6; 15; 88; 211; 222; 230].

У той же час всі психологи приймають тезу про те, що розробка проблем самореалізації має безпосереднє відношення до з'ясування механізмів і закономірностей психічного розвитку дитини, становлення її як суб'єкта власної активності.

Дослідження показують, що розвиток у дитини здатності до саморегуляції власної активності, її поступове перетворення в суб'єкта діяльності і поведінки є головним моментом становлення особистості [20; 24; 25; 35; 41; 52; 88; 97; 101; 194].

Психологи одностайні і в тому, що поза розвитком здатності до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, відповідальної особистості, із загостреним почуттям нового, з критичним ставленням до навколишнього, до усвідомлення свого місця і ролі серед людей.

Водночас, аналіз психологічної літератури показує, що в психології немає цілісних уявлень про структурні та функціональні особливості психічної регуляції, в тому числі і усвідомленої регуляції, що реалізовує вищий рівень регуляції людиною своєї діяльності.

Розвиток цілісної психологічної теорії формування особистості вимагає, на нашу думку, спеціальної теоретико-експериментальної розробки проблем саморегуляції і насамперед саморегуляції поведінки на особистісному рівні, її онтогенетичних аспектів.

Актуалізація основних характеристик саморегуляції змушує психологів зіставляти такі феномени, як психічна, довільна і вольова регуляції.

Наведемо характеристики даних понять, запропонованих Л.М. Векером, який зробив спробу провести межу між мимовільною, довільною і вольовою регуляцією.

На думку Л.М. Веккера, перший рівень регуляції характеризується такими визначеннями як сенсорно-перцептивний, вроджений, рефлекторний, інстинктивний, спонтанний. Автор називає його допсихічним рівнем регуляції, мимовільним, що є первинним для людини, але зберігається використовується нею упродовж всього життя. Цей рівень саморегуляції заснований на мимовільних реакціях, в його структуру входять сенсорні або перцептивні образи, що регулюють рухи і дії. На цьому рівні здійснення реакцій не залежить від бажання суб'єкта, що і дозволяє визначити його як рефлекторний або інстинктивний.

Суб'єкт на цьому рівні саморегуляції не може керувати її протіканням за своїм розсудом, мотиваційні та когнітивні компоненти регуляційних програм реалізуються тут без залучення в регуляцію більш високих і інтегральних форм

психічних процесів, а реалізуються на нижчих рівнях. Носіями програм дії є першосигнальні образи, які пропонують безліч варіантів рухового рішення і дозволяють вибрати один з них. Вибір на цьому рівні не включає попереднього розгляду варіантів програм. Рішення на мимовільному рівні саморегуляції приймається на рівні виконання, і тому дія залишається психічно регульованою, але мимовільною. На даному рівні регуляції відбувається регуляція організму як єдиної системи. З нашої точки зору, рівень мимовільної регуляції може бути названий індивідуальним.

Другий рівень – довільна регуляція. Л.М. Веккер характеризує його як усвідомлений рівень регуляції, що передбачає планомірність, усвідомлення причин, свідомий контроль, регуляцію дії. Здійснюється цей рівень регуляції з опорою на зовнішні і внутрішні засоби – знаки, вже наявні довільні реакції. Головне місце серед реакцій належить мові, так як розвиток її регулюючої функції пов'язаний з переходом до смислової регуляції психічних процесів і діяльності. Довільна регуляція, таким чином, здійснюється на мовленнєвому рівні за участю другої сигнальної системи.

На цьому рівні розгляд можливих варіантів дій, процес прийняття остаточного рішення відбувається навмисно, на основі психічних програм, що випереджають дії. Така структура психічної регуляції відкриває різні ступені свободи вибору, причому вибір проводиться самим суб'єктом. Це і визначає психологічну сутність довільної психічної регуляції. Необхідно, однак, відзначити, що довільні дії здійснюються за певним мотивом і не потребують спеціальної вольової регуляції. На даному рівні довільної регуляції способами або механізмами регуляції виступають мова, довільні рухи, уява, події, які обирає людина, і т.д.

Вищим рівнем довільної регуляції Л.М. Веккер вважає вольову регуляцію, специфікою когнітивних компонентів якої є їх мовленнєво-смисловий характер, підзвітність і підконтрольність самому суб'єкту. Автор, однак, зазначає, що не будь-яка довільна дія має своїм носієм особистість, як

ціле. Процес довільної регуляції може відбуватися на рівні інтелекту, але при цьому інші компоненти особистості як цілісного утворення лишаються не включеними в акт регуляції. «На вищих рівнях регуляції особистість як інтегральне психічне утворення, – зазначає Л.М. Веккер, – стає суб'єктом діяльності, але тільки на вищих, а не на всіх рівнях регуляції. Іншими словами, вольова регуляція можлива тільки тоді, коли людина використовує особистісні способи такої регуляції» [34, с. 197]. Цей вищий рівень саморегуляції і визначається автором як власне вольовий.

Слід погодитися з автором у тому, що між першим і другим рівнями регуляції існує чітка межа поділу, а між другим і третім, тобто між довільною і вольовою регуляцією, чітку межу провести не є можливим, так як ці рівні мають не тільки відмінності в прояву, а й значну схожість.

Рівень вольової регуляції вимагає домінування другої сигнальної системи. Саме це домінування здійснює цілеспрямовану регуляцію всіх інших психічних факторів, що відхиляють або мотивують дію в заданому цими сигналами напрямку. Таке домінування пов'язане з подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод. Тому рівень вольової регуляції вимагає від суб'єкта напруження нервового, м'язового, емоційного, і т.д [11; 53; 62; 141; 193; 208].

Вольова регуляція можлива тільки тоді, коли людина сама виробляє і використовує такі особистісні способи регуляції, які супроводжуються вольовими зусиллями, реалізуються у вольових якостях, вольових діях, вольовій поведінці. Використання такого виду особистісних способів можливо тільки тоді, коли сформований первинний рівень психічної регуляції, тобто склалась ієрархічна структура програми регуляції. На основі єдності організації всіх рівнів психічної регуляції, її вища форма, тобто вольова регуляція, виявляється здатною підпорядкувати собі всі нижчі рівні психічної регуляції.

Вольова регуляція діяльності та поведінки людини, таким чином, являє собою особливу, вищу форму прояву загальної психічної регуляції. Цієї точки зору дотримується ряд авторів: В.А. Іванніков, О.О. Смирнова,

К.О. Абульханова-Славська, Л.М. Веккер та інші психологи [2; 34; 115; 118; 152; 162]. На думку О.О. Смирнової, «вольова регуляція поведінки не виключає довільної регуляції, а будується на її основі і є в порівнянні з нею вищою, якісно новою формою регуляції» [195, с. 15].

Слідом за цими авторами ми розглядаємо вольову регуляцію як вищий рівень психічної регуляції, що є різновидом довільної регуляції, особливою формою її прояву. Поява в психології нового підходу – регулятивного – відкрило у вивченні вольової поведінки людини нові можливості. На зміну розрізненим, ізольованим вивченням психічних процесів і станів, що здійснювалось у рамках самодетермінації, прийшло системне вивчення процесів, які беруть участь у регуляції діяльності та поведінки людини.

Звернувши увагу на вищий рівень саморегуляції діяльності та поведінки, який в чималій степені визначає активність суб'єкта, необхідно розглянути його детермінанти. До них психологи відносять ціннісні орієнтації, різноманітні способи задоволення потреб, вироблення «особистої» структури дій, що полегшує виконання складних завдань, прояв вольового зусилля. Це і є той фундамент, на якому будується вольова регуляція, первинна основа для її прояву.

Вольова регуляція здійснюється шляхом програмування та реалізації способів дій, навичок відображення власних дій, зміни їх сенсу, залучення вольових якостей у вирішення завдань, що постають перед людиною, внаслідок чого вона перетворюється на «особистий інструмент», фактор подальшого формування вольової поведінки. Використання засобів вольової регуляції забезпечує здійснення людиною цілеспрямованої поведінки, формування вольових звичок. Саме тому психологи і вважають вольову регуляцію особистісним рівнем її реалізації.

Аналіз психологічної літератури показує, що в останні роки проблема волі і вольової регуляції приваблює багатьох дослідників, розробляються різні концепції розуміння волі і вольової регуляції.

У цих концепціях воля і вольова регуляція розглядаються з різних позицій: як самостійний психічний процес, як особлива активність суб'єкта, як системне утворення, як вища психічна функція, в структуру якої входять довільні форми мотивації, як вибір цілей і дій [12; 38; 72; 79; 84; 102; 111; 138].

Ці підходи відображають три напрямки у вивченні волі і вольової регуляції: мотиваційний, «вільного вибору» і регуляційний.

Функціонування волі психологи досить однотайно пов'язують зі становленням довільності, вважаючи вольову регуляцію вищою формою довільної регуляції, що виявляється у вольових зусиллях, вольових діях, що носять цілеспрямований і навмисний характер, у подоланні труднощів, в мобілізації особистістю своїх фізичних і психічних можливостей [180].

Вольова регуляція багатьма авторами визначається як особистісний рівень довільної регуляції, тобто найвищий рівень психічної регуляції [188].

Предметом нашого дослідження є психічна регуляція рухової активності. У зв'язку з цим в якості найбільш актуальних для нас виступають проблеми саморегуляції. Аналіз літературних джерел показує, що в дослідженнях саморегуляції немає єдиного підходу до виділення її предмета, джерел, засобів, способів і результатів [14; 47; 48; 70; 136; 161; 165; 189; 202].

Найбільш широку і повну розробку проблема саморегуляції знайшла в працях К. О. Абульханової-Славської, О.О. Конопкіна, В.К. Каліна і ряду інших дослідників [2; 88; 99]. Ці автори саморегуляцію розуміють як процес мобілізації особистістю своїх можливостей та оптимізації діяльності, відзначають її багаторівневий характер, єдність у функціонуванні енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів, виділяють компоненти її структури, розглядають її місце і роль в діяльності та поведінці людини.

На підставі аналізу психологічних досліджень виділяються три рівня вольової регуляції: мимовільний, довільний і вольовий. Автори досліджень

вольової регуляції відзначають, що розвиток у дитини здатності до саморегуляції є важливим моментом становлення її особистості.

На наш погляд, необхідно розглянути дослідження становлення психічної регуляції зарубіжними психологами. У зарубіжній психології огляди та аналіз теоретичних і експериментальних робіт досліджень волі і вольової регуляції представлені в дуже невеликому числі робіт. Деякі роботи присвячені розгляду точки зору тільки одного автора і найчастіше охоплюють дуже невеликі історичні періоди. Авторами не ставиться задача аналізу всіх робіт з волі та вольової регуляції, і тому коротко викладаються результати досліджень тих авторів, які, на нашу думку, внесли вагомий внесок у розуміння певної концепції психічної регуляції.

Здатність людини до регуляції психічних процесів, станів, поведінки відзначалася в дослідженнях Арістотеля (384–322 до н.е.), А. Бена (1902), Т. Рібо (1900), В. Джемса (1902) та інших філософів і психологів [13; 37; 52; 63; 131; 178; 179; 217; 236]. Теорії волі та її розуміння даними вченими докладно проаналізовані В.А. Іванніковим. Розглядаючи введення поняття волі в зарубіжну психологію, В.А. Іванніков аналізує теорії і показує, що першою реальністю, в рамках якої була представлена проблема волі, було поняття волі в контексті породження дії, при цьому передбачається її спонукальна функція. Даний підхід був позначений як мотиваційний, пізніше він осмислений у багатьох наукових дослідженнях при розгляді проблеми самодетермінації; цей підхід є досить актуальним і в сучасних дослідженнях. У рамках самодетермінації виділився і підхід до розгляду волі як «вільного вибору», в якому воля наділялася функцією вибору мотивів, цілей і дій.

Третій підхід, на думку В.А. Іваннікова, сформувався у зв'язку з аналізом регуляції виконавчої частини дій і різних психічних процесів в дослідженнях волі. Цей підхід позначається як регуляційний і представлений в психології як проблема саморегуляції [78].

Ідея про регуляцію поведінки як особливий самостійний процес сформульована пізніше в роботах Ч. Шерінгтона, який розвивав її, опираючись на теорію І.М. Сеченова про усвідомлену регуляцію людиною своїх дій [192].

Дослідження регуляції психічних процесів багатьма західними психологами здійснювалися всередині проблеми саморегуляції як самостійної галузі дослідження, в якій предметом аналізу виступають прийоми самоврядування, їх емоційні характеристики.

Регуляцію психічних станів – у зв'язку з пошуком сенсу життя і вибором життєвого шляху – розглядає В.Є. Франкл. Вибір життєвих сенсів дозволяє людині підтримувати емоційну стійкість навіть у самих несприятливих зовнішніх умовах. Регуляцію психічних процесів функцією волі вважає і Р. Ассаджіолі, говорячи про те, що воля займає центральне місце в ядрі особистості і через неї Я керує мисленням, емоційними переживаннями, бажаннями, уявою та іншими психічними процесами. При цьому він вказує, що воля виявляється у вигляді певних якостей, таких, як, наприклад, рішучість, сміливість, цілеспрямованість, тобто якостей, які називають вольовими [38; 39; 73; 75; 92; 159; 163; 200; 218; 224; 234].

Зарубіжні психологи вивчали волю в рамках саморегуляції і експериментальним шляхом. Ранні експериментальні дослідження волі в зарубіжній психології пов'язують з ім'ям Н. Аха. Саме його прийнято вважати першим дослідником, який експериментально спробував вивчити волю за допомогою методу «систематичного експериментального самоспостереження».

Н. Ах розробив також комбіновану методику вивчення волі, суть якої зводиться до спроби виміряти силу детермінуючої тенденції, необхідної для розриву асоціативного зв'язку, міцність якої визначалась частотою повторення реакцій. Крім того, він розробив комбіновану методику [79; 110].

В американській психології досить докладно вивчалися такі характеристики особистості, як наполегливість, завзятість, витримка,

терплячість і т.п., які у вітчизняній психології відносилися до вольових якостей особистості.

Таким чином, тривалий час проблема волі в західній психології вирішувалися разом з іншими проблемами, а власне дослідження вольової регуляції велися практично без виділення поняття волі, а в рамках мотивації, спонтанної активності, регуляції поведінки, розвитку довільних рухів і дій.

В останні роки спостерігається поживлення інтересу до самої проблеми волі і виділення вольової регуляції як самостійної і вельми важливої проблеми [34; 78; 82; 85; 128; 137; 139; 143; 156; 198; 207].

Визначень саморегуляції в зарубіжній психології є безліч. Під саморегуляцією в західній психології розуміється адекватна соціальна поведінка, реалізація здатності дотримуватися вимог інших, демонстрація правильної поведінки при відсутності зовнішнього контролю, регуляція своєї вербальної і моторної активності та інше [231; 232; 233].

Багато дослідників дотримуються думки про те, що розвинені форми саморегуляції, які проявляються вже в дошкільному віці, не є початковим проявом цієї здатності, а опираються на попередній шлях розвитку, який дитина проходить з перших місяців життя. Розвиток саморегуляції розглядається як циклічний процес якісного перетворення поведінки, переходу її на більш високий рівень. Цей процес поділяється на ряд періодів, які визначаються появою нових здібностей і перебудовою попередніх [66].

За останні 50 років термін воля рідко з'являвся у звітах психологічних досліджень західних психологів. Хоча слід зазначити, що в останні два десятиліття у багатьох психологічних роботах частіше звучали сумніви в науковій спроможності попередніх теорій, що обмежують розгляд волі рамками мотивації. У ряді досліджень Х. Хекхау-Зена, А. Бандури, Л. Корно, В. Зіммермана та інших підкреслюється нагальна необхідність у створенні нових, більш продуктивних підходів до розуміння волі і вольової регуляції [83; 90; 112; 142; 160; 229].

Лише окремі західні психологи розглядають волю і вольову регуляцію в рамках проблеми саморегуляції, але їх дослідження мало відомі у сучасній Україні [223;229].

Сучасна західна психологія при вивченні саморегуляції використовує більш високий рівень організації психіки і виходить на процеси, які контролюють, регулюють концентрацію мотивації, її вплив на поведінку. Велика роль відводиться процесам самоконтролю, на базі якого, на думку багатьох дослідників, будується вольовий акт.

Роль самоконтролю у вольовому акті полягає в тому, що він сприяє концентрації спонукань (підсилює їх), підтримує дію, захищає учня від зовнішніх або внутрішніх інтрузій (вторгнень, нав'язувань думок). Здатність швидко захистити свій психологічний стан виділяється в якості вольового акту.

Психічну регуляцію західні психологи визначають як дію, пов'язану з подоланням суб'єктом труднощів у здійсненні особистісно-значущих намірів. Функціонування вольової регуляції пов'язують із здійсненням когнітивних процесів, соціальних очікувань, процесів передбачення результатів дій, з віковими особливостями, з реалізацією способів внутрішнього і зовнішнього контролю, аналізом ситуацій, внутрішньої мовою і т.п. [110; 180].

У цілому можна відзначити, що в зарубіжній психології в останні роки теорія волі збагатилася новими концепціями, що відносяться до проблеми вольової регуляції. Дослідники отримали можливість застосовувати різні оціночні методики, які більш піддаються поясненню, ніж ті, які були прийняті раніше. Особливо дослідження в області вольового контролю [152; 169].

Доведено, що усвідомлене використання суб'єктом вольових стратегій допомагає йому в захисті власних планів, доведенні їх до мети, а відсутність цих стратегій пояснює недостатню ефективність дій учнів у навчанні.

У вітчизняній психології дослідження розвитку волі і вольової регуляції займали і займають досить значне місце. Опираючись на теорію

Л.С. Виготського, багато авторів досліджували становлення волі та її феноменів в різні вікові періоди [38]. Можна виділити кілька ліній дослідження волі та вольової регуляції в залежності від виділення предмета, на який вони були спрямовані:

1) становлення довільної регуляції як передумови розвитку волі (через вивчення довільної поведінки);

2) міра сформованості вольової регуляції діяльності та поведінки у дітей окремих вікових періодів;

3) вивчення рівня розвитку вольових якостей, умов і методів їх формування;

4) розвиток довільних рухів, дій, їх механізмів, роль мови в регуляції ними;

5) прикладні аспекти функціонування психічної регуляції у різних видах діяльності (навчальній, спортивній, трудовій, військовій) [38; 183; 186; 223].

У дослідженнях Л.С. Виготського і його послідовників розвивалася ідея довільної регуляції як механізму використання людиною знаків (засобів) для оволодіння і регуляції своєю поведінкою і психічними процесами [38; 229].

А.Н. Леонтьєвим був сформульований закон розвитку зовнішнього і внутрішнього опосередкування психічних функцій, що отримав визначення «закону паралелограма». Суть цього закону в ствердженні тези про те, що на ранніх етапах розвитку діти не мають здатності використовувати для підвищення ефективності своїх дій ні зовнішні, ні внутрішні засоби (знаки), в дошкільному віці починається ефективне формування вміння використовувати зовнішні засоби, запропоновані дорослими. У більш старших періодах формується здатність внутрішнього опосередкування, і тільки доросла людина може користуватися внутрішніми засобами так само успішно, як і зовнішніми.

Закон, відкритий А.Н. Леонтьєвим, неодноразово підтверджувався і знаходив свою конкретну реалізацію в численних дослідженнях, присвячених

вивченню специфіки становлення таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, уява та ін. [115].

У рамках вивчення розвитку довільної поведінки здійснювалися дослідження закономірностей формування рухових навичок, структури довільних рухів і принципів регуляції ними. Протягом більше 50 років численні автори досліджували причини переходу до довільних форм поведінки, регуляції психічних процесів, виявлення закономірностей мовної регуляції дій та їх розвитку в онтогенезі. Були зроблені спроби дослідити закономірності формування трудових, спортивних, навчальних навичок, структуру довільних рухів, регуляцію довільними рухами, способи регуляції станів людини тощо.

Результати цих досліджень важливі для розуміння генезису психічної регуляції. Вони показують, що вже на першому році життя у дітей починають формуватися довільні рухи. Це пов'язано з розвитком у дитини можливості самостійної постановки мети (А.Н. Давидова, Л.І. Божович, В.К. Котирло та ін.) [9; 16; 25; 49; 60; 64; 73]. Появу довільних рухів багато авторів вважають першою стадією розвитку волі.

Таким чином, у дослідженнях показано, що ефективність психічної регуляції у дітей багато в чому визначається мотивами. Роль мотиву в вольовій регуляції дитини найбільш чітко проявилася в дослідженнях С.Є. Кулачковської: за її даними, найсильнішим мотивом для дітей 5–6 років є мотив змагання [51].

У фундаментальній роботі В.А. Іваннікова, присвяченій вивченню проблем психологічних механізмів вольової регуляції, виявлені вікові особливості використання дітьми зовнішніх і внутрішніх способів зміни сенсу діяльності, їх вплив на ефективність вольових дій і на функціонування мотивів у вольовій регуляції. Показано, що спеціальне введення в умови експерименту зовнішніх і внутрішніх способів зміни сенсу дії неефективно для дошкільнят. Причина цього криється в низькій значущості для дітей здійснюваних ними дій. На думку В.А. Іваннікова, мотиви виконують дві функції в психічній регуляції:

визначають необхідність і потребу в вольовій регуляції і служать засобом вольової регуляції.

Однак автор не розглядав питання про те, що саме підлітковий вік є синтетивним періодом в якому функції мотивів вольової регуляції забезпечують найбільшу ефективність як самої діяльності, так і регуляцію собою.

У ряді робіт виявлялося, за яких умов встановлюються цілемотиваційні відносини психічної регуляції. З'ясовано, що занадто сильне збудження, що йде безпосередньо від предмета, заважає здійсненню довільної дії, тобто занадто сильний мотив, «перекриває» мету, перешкоджає встановленню цілемотиваційних відносин і блокує вольову поведінку [24; 58; 201; 219; 220].

Емоційне передбачення починає складатися в дошкільному віці, воно дозволяє дитині уявити результати своїх дій, заздалегідь продумати і відчутти сенс, який ці дії матимуть для оточуючих і для неї самої.

На більш ранніх етапах вікового розвитку афекти виникають в якості оцінки ситуації і досягнутого результату, а на більш пізніх генетичних щаблях вони з'являються у формах емоційного передбачення його можливих наслідків [42].

Показано, що вже в чотирирічному віці розвивається контроль за своїми діями, а порушення правил поведінки з боку інших дітей помічається з 3 років, що вже в дошкільному віці з'являється перша самооцінка, роль якої в регуляції поведінки поступово зростає [24; 105].

Відомо, що в життєдіяльності людини самооцінка виконує регулятивні функції і тому виступає необхідною внутрішньою умовою організації нею своєї поведінки і діяльності. Ці функції удосконалюються в міру того, як суб'єкт опановує різноманітні способи самоорганізації і набуває здатності розрізняти численні особливості, притаманні йому самому [15].

Регулятивні функції самооцінки забезпечуються її взаємодією з іншими психічними утвореннями, в тому числі і з психічною регуляцією. По

спрямованості і завданням регулятивні функції самооцінки підрозділяються на власне оціночні, контрольні, стимулюючі, блокуючі, захисні. Таким чином, призначення самооцінки не обмежується тільки реалізацією цілей адаптації, вона є найважливішим фактором мобілізації людиною своїх сил, реалізації можливостей та творчого потенціалу.

У ранньому дитинстві слабо розвинений когнітивний компонент самооцінки, в образі самого себе переважає емоційна складова, що відображає глобально-позитивне ставлення дитини до себе [102].

У молодшому шкільному віці створюються умови для інтенсивного розвитку когнітивного компонента самооцінки, для інтелектуалізації ставлення до себе, подолання прямого впливу на самооцінку дитини дорослих. Ставлення дітей до себе відносно спокійне, негативні зовнішні оцінки сприймаються найчастіше як ситуативні, які мають тимчасовий характер [36].

У підлітковому віці йде переорієнтація з зовнішніх оцінок на самооцінку, посилюється її роль у житті дитини; ускладнюється зміст самооцінки; емоційно-ціннісне ставлення до себе стає провідним переживанням внутрішнього життя підлітка і провідним чинником психічної регуляції.

Зростання емоційного напруження у ставленні до себе блокує розвиток когнітивного компонента самооцінки та реалізації її регулятивних функцій [22].

У юнацькому віці співвідношення емоційного і когнітивного компонентів самооцінки стає більш гармонійним. Складаються стійкі уявлення про себе як про цілісну особистість, відмінну від інших; знання про себе визначають самовідношення, тобто стають чинником, який веде за собою емоції, пов'язані з власним «Я», і багато в чому визначаються регулятивними процесами [69; 27].

Таким чином, можна констатувати, що в дошкільному віці більш виражено і напружено функціонує емоційний компонент самооцінки: в молодшому шкільному віці – когнітивний; в підлітковому – знову випереджаючими темпами йде розвиток емоційного компонента; в юнацькому – досягається відносна гармонія у розвитку знань про себе і ставлення до себе.

Ця загальна схема розвитку і взаємодії когнітивного та емоційного компонентів самооцінки, вибудована А.В. Захаровою, на наш погляд, має пряме відношення до психологічних особливостей регуляції рухової активності, так як самооцінка, виконуючи регулятивні функції, впливає на організацію суб'єктом своєї поведінки, діяльності, саморегуляцію і т.д. Як механізм саморегуляції самооцінка задіяна у всіх сферах життєдіяльності людини в будь-якій конкретній діяльності, в поведінці, в керуванні собою. Вона опосередковує інтерпретацію власного досвіду, зовнішніх впливів, визначення перспектив власного розвитку [69].

Регулятивні функції самооцінки значно підвищуються на особистісному рівні управління собою. Дослідження показують, що успішність чи неуспішність діяльності залежить від уявлень суб'єкта про свої можливості не менше, аніж від здібностей.

У контурі довільної психічної регуляції самооцінка присутня на всіх її етапах: при визначенні цілей діяльності, складанні програм виконавчих дій, відборі критеріїв, реалізації наміченої програми дій, аналізі отриманих результатів, визначенні ступеня реалізації прийнятої програми, при формуванні суб'єктивних критеріїв успішності діяльності.

У регуляції діяльності та поведінки самооцінка може виконувати і функцію психологічного захисту: у разі виникнення різкої неузгодженості між самооцінкою і реальними успіхами суб'єкта з'являється завищена самооцінка, яка супроводжується виникненням емоційних бар'єрів, що спотворюють сприйняття суб'єктом власного досвіду. В умовах вольової регуляції у дитини часто виникають внутрішні конфлікти, що знаходять вихід в афектах неадекватності, в невмінні правильно прогнозувати результати своєї діяльності і внаслідок цього появи неадекватних реакцій на отриманий результат або необґрунтовані переноси високих самооцінок з одних сфер в інші, довільне підвищення самооцінки в значущих областях.

Захисні механізми самооцінки, що зумовлюють особливості реалізації вольової регуляції, проявляються у зростанні у суб'єкта агресивних реакцій при поганих оцінках його діяльності та поведінки, в зниженні інтересу до діяльності, зростанні відволікань, відчуження в появі самовиправдань, інфантильних форм поведінки [69].

Всі ці зміни самооцінки служать передумовами для розвитку волі і створюють відповідні умови для функціонування вольової регуляції. Ці зміни індивідуальні і варіативні, тому спроби встановити вікові межі, з яких починається розвиток вольової регуляції, приречені на невдачу; мова може йти лише про найбільш помітні «стрибки» у розвитку волі, про що пишуть С.С. Кулачівський і В.А. Іванніков [77].

Іntenсивно вивчався розвиток вольових якостей на різних вікових етапах. Одні вчені відносять вольові якості до прояву волі, інші розглядають вольові якості як складові вольової регуляції, що визначають її ефективність, результативність і є засобами вольової регуляції (В.І. Селіванов, В.Г. Хроменюк, А. Т. Пуні, Є.В. Ейдман, О.В. Дашкевич та ін.) [83; 89; 94; 96; 229].

Відзначається багатовимірність вольових якостей, їх складність, наявність різних причин, що впливають на їх прояв. Проте до сьогодні відсутня однозначна класифікація вольових якостей, практично у кожного науковця цей список свій: А.Ц. Пуні виділяє близько 30, С.А. Петухов – 34, В.А. Іванніков – більше 20 якостей. Крім того, багато авторів виділяють власні системи вольових якостей: В.І. Селіванов – теоретичну і практичну, Б. Герой – базисну і первинну, А.Ц. Пуні розробив ієрархічну структуру вольових якостей для спортсменів, що займаються різними видами спорту [77; 209; 213].

Всі автори, однак, виявляють єдність тільки в одному – в незадоволеності наявними класифікаціями вольових якостей. В.А. Іванніков виділив причини такого стану – подвійне розуміння вольових якостей як властивостей особистості, які визначають поведінку, і як характеристику поведінки, за якою

стоять різні причини, що не зводяться тільки до вольових якостей. Цю подвійність вольових якостей відзначають і багато інших дослідників [77; 78; 88].

Пропоновані класифікації вольових якостей опираються на різні підстави і в підсумку виявляється не можливим порівняти їх одна з одною. Таке положення ускладнює перевірку даних класифікацій, а також їх розробку і в кінцевому підсумку призводить до відсутності валідних методів оцінки вольових якостей.

У дослідженнях виявлена також і нерівномірність розвитку вольових якостей в онтогенезі, їх неоднозначна роль в регуляції суб'єктом своєї діяльності, поведінки, своєї особистості в цілому. Доведено, наприклад, що у молодших школярів з вольових якостей раніше всього з'являється дисциплінованість, у хлопчиків підліткового віку – сміливість, а у дівчаток – наполегливість, у старших школярів – цілеспрямованість. У молодшому шкільному віці вольові якості спочатку проявляються у грі, потім – у праці і пізніше – у навчанні [14; 229].

У зв'язку з різним життєвим досвідом хлопчики і дівчатка різного віку вибирають різні вольові якості для самовиховання: наприклад, в підлітковому віці дівчата обирають витривалість, а хлопчики – сміливість [78; 82].

У ряді робіт показано, що залежно від рівня розвитку тих чи інших вольових якостей змінюється продуктивність вольової регуляції в різних видах діяльності [92; 104; 113; 122; 229]. Залежно від рівня розвитку вольової регуляції спостерігаються різні співвідношення вольових якостей між собою. Так, в роботі В.І. Абраменко показано, що у школярів з високим рівнем розвитку вольової регуляції практично всі вольові якості за рівнем розвитку корелюють між собою з коефіцієнтом 0,52–0,62, у школярів із середнім рівнем її розвитку цей коефіцієнт дорівнює 0,35–0,45, а з низьким – значущих зв'язків не виявлено [185]. На жаль, в роботі В.І. Абраменко не розкриваються такі поняття, як психічна регуляція та її рівні. Останні ототожнюються з вольовими

якостями, що функціонують у кожному віковому періоді. А самі рівні розвитку психічної регуляції виділені емпірично.

У дослідженнях вольової регуляції виявлено зв'язок між рівнями розвитку волі і мотиваційної та емоційної сфер особистості. Встановлено залежність ефективності вольової регуляції від сили мотивів і можливостей емоційного регулювання суб'єктом своєї діяльності та поведінки [40;73;229].

На жаль, визначення психічної регуляції у більшості робіт авторами не дається, а під нею розуміється сформованість ряду вольових якостей, що реагують на зміни у факторах зовнішньої і внутрішньої стимуляції. Показано, що з віком посилюється роль внутрішньої стимуляції в вольовій активності особистості (власна постановка мети, стимуляція себе, зміна мотивації по власним намірам), особливо яскраво цей процес спостерігається в молодшому шкільному віці [24;35]. За допомогою дорослих діти вчаться стримувати свої дії, коли треба подолати «бажання» заради «необхідності». При цьому діти виробляють власний стиль управління собою [127].

Перехід від зовнішньої мотивації до внутрішньої пов'язаний з розвитком самосвідомості дитини, здатності формувати новий зміст дій на основі самооцінок, передбачення наслідків дій, переосмислення ситуації в цілому. Підтвердження цьому ми знаходимо у багатьох авторів [29; 69; 77; 129].

У ряді досліджень, присвячених питанням психічної регуляції, розробляються теоретичні та практичні рекомендації щодо виховання та самовиховання вольових якостей, з розвитку здатності до вольової регуляції [99; 100; 109; 125; 231]. Але не існує комплексної цілісної програми по формуванню готовності до психічної регуляції поведінки, емоційних станів та рухової активності.

Велика кількість робіт у психології присвячено дослідженню способів виховання окремих якостей особистості: витривалості (Р.Л. Кварцхава), відповідальності (Л.С. Славіна), сміливості (Т.І. Агафонов), впевненості в собі (Е.А. Серебрякова); організованості (В.А. Гольнева), цілеспрямованості

(А.С. Макаренко, А.С. Шевчук), наполегливості (Т.С. Конарева, А.В. Полтів), дисциплінованості (В.І. Аснін) [26; 40; 134; 148; 157; 166; 171]. Результати перерахованих досліджень широко використовуються в роботі загальноосвітніх шкіл, дитячих садочків, училищ і вузів.

Недоліком цих робіт є те, що в них вольові якості не розглядаються у взаємозв'язку. Вольова сфера людини – це складне утворення, кожна вольова якість здійснює свій внесок в організацію життєдіяльності особистості. Особистість – єдине утворення, яке визначається різноманіттям її внутрішнього змісту, мірою досягнення заданих цілей, широтою мотиваційної сфери, сформованістю способів виконання дій і регуляцію собою. Воля в особистості також займає своє особливе місце, її формування тісно пов'язане з розвитком психічних процесів: уваги, уяви, пам'яті, мислення, емоцій, а також мотивації; вона допомагає особистості в оволодінні такими видами діяльності, як формування світогляду, переконань, у виборі особистістю позиції, що до ставлення до дійсності.

Вольові якості не даються людині від народження, вони формуються в ситуаціях, що вимагають їх прояву. Кожна діяльність вимагає реалізації певного набору вольових якостей, тому багато дослідників вивчали формування вольових якостей у певних сферах життєдіяльності людини: у військовій службі, в спорті, в різних системах навчання.

У дослідженнях з психології спорту особливо широко розроблена теоретично – прикладна галузь вивчення волі. Спортивні психологи вносять дуже вагомий внесок у розвиток теорії волі, сприяючи зміні парадигми багатьох досліджень [33; 45; 56; 65; 86; 93; 120; 121; 168; 176; 203].

Слід зазначити, що проблема емоційної регуляції та забезпечення емоційної стійкості суб'єкта в даний час досліджується стосовно до всіх видів діяльності. Практика показує, що управління емоціями вимагає специфічних методів регуляції.

Розвиток розуміння волі як механізму управління собою сприяє переведенню досліджень волі з області породження дій в область пошуку засобів оволодіння собою.

В останнє десятиліття інтерес до проблеми психічної регуляції різко підвищився, але в використанні поняття психічна регуляція, досі немає єдності. Це можна пояснити тим, що дослідники підходять до вивчення психічної регуляції з різних позицій, що в кінцевому підсумку сприяє зниженню інтересу і до пов'язаних з нею проблем.

Наведений вище огляд літератури з проблем становлення психічної регуляції дозволив виявити загальні тенденції, що спостерігаються в її дослідженні.

Отже, у психологічних дослідженнях показано, що становлення передумов психічної регуляції – довільних рухів і дій та їх мотивів – починається вже на першому році життя дитини; що основним фактором психічної регуляції виступає розвиток мовлення, завдяки чому у дітей з'являється внутрішній план дій, вони починають формувати плани і задуми діяльності. Виявлена вирішальна роль гри у становленні вольової регуляції.

Особливе місце у становленні вольової регуляції відводиться вмінню дитини діяти на основі супідрядності мотивів. Найбільш ефективним мотивом вольової регуляції в дошкільному віці виступає змагальний мотив; в більш старших періодах до цього мотиву підключаються пізнавальні мотиви і мотиви самозмінювання.

Відзначається, що в становленні особистості особлива роль належить самооцінці, яка виконує регулюючі функції людини і є необхідною умовою організації суб'єктом своєї поведінки і діяльності.

Особлива роль у становленні вольової регуляції відводиться вольовим якостям особистості, які прямо впливають на її дієвість і ефективність (результативність).

З рівнем розвитку вольових якостей дослідники пов'язують рівні розвитку волі. Виявлено, що ефективність психічної регуляції залежить від сили мотивів, від емоційного ставлення суб'єкта до себе і своєї діяльності. Доведена гіпотеза про те, що перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції детермінується розвитком самосвідомості дитини, здатністю формувати новий зміст дій, передбачати їх наслідки.

Особливо велика кількість досліджень, присвячених формуванню вольової регуляції, виконана в рамках психології спорту. Саме в цих дослідженнях виявлена важлива роль становлення вольової регуляції особистості, її емоційних станів.

Аналіз літератури, присвяченої проблемам психічної регуляції, свідчить, що залишаються недостатньо розробленими питання її генезису, структури, особливостей психічної регуляції рухової активності. Наше дослідження не претендує на вичерпне рішення цих проблем, в ньому розглядається генезис психічної регуляції, особливості її функціонування в підлітковому віці. На наш погляд, це дуже важливо для практиків, які працюють безпосередньо з підлітками. Знаючи особливості становлення психічної регуляції в цей віковий період, можна більш ефективно будувати процес навчання і виховання дітей, розвивати вміння керувати собою і своєю поведінкою, ефективно долати труднощі, змінювати себе у відповідності зі своїми ідеалами і т.д.

1.2. Вольове зусилля, як одна з ланок реалізації рухової функції людини.

Психічна регуляція є видом довільної регуляції і характеризується використанням значних вольових зусиль, спрямованих на подолання перешкод і труднощів, тобто є механізмом самообілізації.

Зазвичай судження про наявність чи відсутність вольової регуляції (вольової поведінки) висловлюють на основі досягнутих людиною результатів.

Однак, можна з усієї сили намагатися подолати труднощі, але так і не зможти цього зробити. В цьому випадку неправильно робити висновок про відсутність вольової поведінки.

В побуті використання поняття «вольова регуляція» (воля) уподібнюється з уявленням про «силу волі». В зв'язку з цим прийнято поділяти людей на вольових і на людей з слабкою волею.

Конкретний зміст вольової регуляції («сили волі») різні психологи розуміють по різному.

Вольова активність людини визначається силою мотиву (потреби), так як остання впливає на ступінь прояву вольового зусилля: якщо я дуже хочу досягнути мети, то я буду проявляти і більш інтенсивне, і більш довготривале вольове зусилля. Тому не рідко силу волі підмінюють силою мотиву: якщо хочу, то роблю. Так, Ю.Ю. Палаймо вважає, що «сила волі» – це, по суті, сила мотиву і що людина сильної волі – це перш за все людина сильної мотивації поведінки [83]. Однак ця формула не підходить для випадків, коли людина дуже хоче, але не робить, чи коли дуже не хоче, але все ж таки робить. Тому саме механізм вольової регуляції, що є у людини визначає більші чи менші можливості реалізації бажання.

Часто силу волі лише зводять до «боротьби мотивів», яка є однією з внутрішніх перешкод для діяльності. [39, с.15]. Але існує багато ситуацій, коли не потрібно вибору того чи іншого альтернативного рішення, а вольова регуляція необхідна, так як на шляху до досягнення цілі зустрічаються різні перешкоди, труднощі. В таких ситуаціях потреба (бажання) зберігається, але притаманної їй енергії для подолання труднощів і досягнення мети не вистачає і потрібне включення вольового механізму для посилення енергетики дії. Саме необхідність посилення енергетики розглядається деякими психологами як доказ відмінності волі від мотивів.

Деякі психологи вважають, що мобілізація (додаткова енергетизація) здійснюється за рахунок емоції, виникаючої, при наявності перешкоди, як

реакція на «треба – не можу», «не хочу, але треба». В ряді випадків це дійсно так і є. Однак при цьому не слід вольове зусилля підмінювати подібною емоційною реакцією. Крім того, вольові зусилля застосовуються і на фоні негативних емоцій. Тому головним механізмом мобілізації енергії не безпідставно вважається вольове зусилля. Але оскільки механізм його прояву багато в чому залишається невідомим, то конкретні шляхи мобілізації додаткової енергії також залишаються невідомими, якщо не враховувати механізм самостимуляції [52], який в принципі також не пояснює яким чином людина дістає енергію з своїх резервів.

Вище зазначене, підводить до розуміння того, що рівень психічної активності може бути інтегральною характеристикою вольової регуляції і залежати від сили потреби, від інтенсивності наявної емоції, а також від вольового зусилля людини. В цьому і полягає складність вимірювання вольових якостей, так як під контролем дослідника повинні знаходитись всі названі складові вольової активності.

Деякими психологами «сила волі» розглядається як самостійна вольова риса. Наприклад, К.М. Корнілов пише, що «сила волі» – це вольова риса, яка полягає в здатності долати значні перешкоди, що зустрічаються на шляху до досягнення цілі [102, с. 14].

Вольове зусилля є одним з механізмів вольової і психічної регуляції. Одними з перших про вольове зусилля, як специфічний механізм волі заговорили на початку ХХ століття Г.Мюнстерберх, Г.І.Челпанов, А.Ф.Лазурський. А.Ф.Лазурський розглядав вольове зусилля, як особливий психофізіологічний процес, пов'язаний з реакцією людини на зустрічні перешкоди. Він поставив питання: «Чи існує одне вольове зусилля, здатне спрямовувати людину в різні сторони, чи навпаки, існує декілька його різновидів, подібних один до одного, але все-таки не тотожних?» [28, с. 61].

М.Я.Басов розглядав вольове зусилля, як суб'єктивне вираження регулятивної функції волі, яку він уподібнював з увагою. Він вважав, що увага і вольове зусилля – це одне і теж, тільки позначається різними термінами.

К.М.Корнілов вважав вольове зусилля основною ознакою волі, тому свої визначення волі він запропонував наступним чином: це «психічний процес, який характеризується своєрідним зусиллям і отримує своє вираження в свідомих діях і вчинках людини, спрямованих на досягненні поставленої мети» [102, с.57]. Однак існує і інша точка зору.

Ш.Н.Чхартішвілі не вважає вольове зусилля ознакою вольової поведінки. З цього приводу він пише: «Багато дослідників розуміють, що визначення волі через ознаки інтелекту є не правильним, і знаходять вихід в визначенні волі з іншого боку, а саме – моменту зусилля. Протікання вольових актів зазвичай наштовхується на деяку перешкоду, подолання якої потребує внутрішнього зусилля. Цей момент зусилля, чи здатність долати перешкоди, оголошується другою ознакою волі.

Однак внутрішня напруга, – продовжує Ш.Н.Чхартішвілі, – і здатність долати перешкоди не відсутня і у тварин. Пташкам потрібно виключне зусилля, щоб подолати буревій і досягнути кінцевої цілі свого польоту. Звір, який потрапив в капкан, здійснює колосальне зусилля для того, щоб вирватися на волю. Тобто, здатність здійснювати зусилля, необхідне для подолання перешкод, що виникають на життєвому шляху, притаманна всім живим істотам, і немає нічого дивного в тому, що людина, набуваючи здатності свідомого, зберігає і цю якість. Однак тварину, не дивлячись на те, що воно не в меншій мірі володіє здатністю здійснювати зусилля і боротися з перешкодами, ніхто не вважає вольовою істотою [83, с. 85]. Викорінення вольового зусилля з волі приводить Ш.Н.Чхартішвілі до дивних висновків і в відношенні поведінки людини. Так, він пише: «Алкоголік чи наркоман, який знаходиться в полоні потреби в алкоголі чи морфію, усвідомлює цю потребу, усвідомлює шляхи і засоби, необхідні для придбання міцного напою чи морфію і зазвичай

застосовую максимальне зусилля для подолання перешкод, що виникають на шляху до задоволення своєї потреби. Однак, помилково вважати, що чим сильніше і наполегливіше бажання до задоволення подібних потреб тим сильніша воля. Потреба може активізувати роботу свідомості в заданому напрямку і мобілізувати всі сили, необхідні для подолання перешкод. Але це може не бути дією волі. Тому неправильно вважати, що в вказаних ознаках поведінки проявляється специфічна особливість волі» [78;83].

Існує декілька визначень вольового зусилля. К.К.Платонов визначає його як переживання зусилля, що є обов'язковим суб'єктивним компонентом вольової дії, Б.Н.Смірнов – як свідому напругу психічних можливостей, що мобілізують і організують діяльність людини задля подолання перешкод. Зазвичай під вольовим зусиллям розуміють свідоме і більшою мірою усвідомлене внутрішнє зусилля над собою, що є імпульсом до вибору цілі, до концентрації уваги на об'єкті, до початку і кінця руху і т.д..

У своїй роботі ми притримуємося визначення запропонованого Є.М.Ільїним: вольове зусилля – це свідоме напруження фізичних і інтелектуальних сил людини.

Природа вольового зусилля до кінця ще не розкрита. Наприклад В.А.Іванніков не безпідставно вважає, що до з'ясування механізму вольового зусилля ще далеко і що «виділення вольового зусилля багато в чому опирається на суб'єктивні критерії, а не на об'єктивні показники. Зазвичай, – пише він, – про наявність вольового зусилля говорять коли відбувається зміна результативності діяльності, а зміну результативності діяльності пояснюють вольовим зусиллям. Звичайно, – завершує автор, – вольове зусилля це реальність, по крайній мірі феноменологічна. Однак потрібно знайти об'єктивні критерії його визначення і зрозуміти, що ховається за вольовим зусиллям» [78, с. 30].

Вольові зусилля найкраще відчуються людиною при фізичній напрузі. Існує думка, що вольове зусилля завжди проявляється в м'язовій напрузі.

М.М.Ланге вказував на три моменти, з якими пов'язане відчуття вольового зусилля 1) це відчуття зміни дихання, 2) ідеомоторне напруження скелетних м'язів, 3) внутрішнє мовлення, тобто скорочення м'язів гортані.

В.В.Богословський характеризує вольове зусилля кількістю енергії, що витрачається на виконання цілеспрямованої дії, і пов'язує виникнення цього зусилля з перешкодами, що виникають. Перешкоди відображаючись в свідомості породжують стан напруження звільнитися від якого можливо або за умови відмови від подолання труднощів і досягнення цілі, або відповідно долаючи їх використовуючи вольове зусилля.

Таким чином існують як прихильники так і опоненти точки зору, що психічна регуляція пов'язана з використанням вольового зусилля. Як зазначає В.К.Калін, за вольовим зусиллям ховається особлива активність у внутрішньому плані свідомості, спрямована на мобілізацію можливостей людини. І хоча природа цієї активності нам ще не відома, спроби замінити вольове зусилля іншими психологічними феноменами – зміною сенсу дії, самонаказами і м'язовим напруженням – є недостатньо обґрунтованою. В той же час заперечувати роль цих факторів також не є правильним. Очевидно, степінь прояву вольового зусилля залежить від того, в якій мірі ці механізми використовуються при подоланні труднощів і перешкод. Можна виділити ряд ознак, що характеризують вольове зусилля: 1) відчуття внутрішнього напруження; 2) спрямованість уваги на дію що виконується; 3) напруження м'язів, які не приймають участі в даній дії (в тому числі і мимічних); 4) вегетативні прояви в тому числі і видимі (здуття кровоносних судин, потовиділення на лобі і на долонях, покрасніння лица чи навпаки блідність) [88].

Вольове зусилля може мати різну степінь вираженості як по інтенсивності, так і по довготривалості. Ця степінь і характеризує «силу волі», що проявляється тією чи іншою людиною. Вольове зусилля характеризується також такою властивістю, як лабільність. Ця властивість проявляється в

довільній увазі і заключається в вмінні людини коли потрібно – сконцентрувати увагу, а коли можливо зменшити її інтенсивність. Не вміння розслабляти увагу призводить до швидкої психологічної втоми і, на решті, до неуважності. Це ж саме можна сказати і про довільне скорочення і розслаблення м'язів.

Вольове зусилля характеризується спрямованістю, в зв'язку з цим розрізняють такі його функції, активація і гальмування. В різних ситуаціях людина використовує різні характеристики вольового зусилля в різній степені: в одному випадку докладається максимум вольового зусилля одночасно, в другому – зберігається вольове зусилля відповідної інтенсивності довгий час, в третьому – гальмує реакцію.

Вольове зусилля може бути не тільки фізичним але й інтелектуальним. Інтелектуальні вольові зусилля докладаються людиною наприклад, тоді, коли вона вчитується в важко написаний текст, намагаючись зрозуміти, що хотів сказати автор. До цього ж виду вольових зусиль можна віднести і напружену увагу спортсмена на страті коли він чекає сигналу до початку бігу.

П.А.Рудик виділяє наступні види вольових зусиль:

- 1) вольові зусилля при м'язовій напрузі;
- 2) вольові зусилля пов'язані з подоланням втоми;
- 3) вольові зусилля при напруженій увазі;
- 4) вольові зусилля пов'язані з подоланням відчуття страху;
- 5) вольові зусилля пов'язані з дотриманням режиму [83].

Б.Н. Смірнов виділяє мобілізуючі і організовуючі вольові зусилля. Мобілізуючі вольові зусилля сприяють подоланню перешкод при виникненні фізичних і психологічних труднощів і реалізуються при виконанні прийомів саморегуляції типу словесних впливів: самонаказ, самопереконавання, самопідтримки і т.д.

Організовуючі вольові зусилля проявляються при технічних, тактичних і психологічних труднощах при подоланні перешкод і реалізуються шляхом використання іншої групи прийомів психічної саморегуляції. А саме,

використовуються різні види довільної спрямованості уваги на контроль за ситуацією і власними діями, протидія відволікаючим увагу факторам, ідеомоторна підготовка, контроль за розслабленням м'язів, регуляція дихання, спостереження за суперником, вирішення тактичних завдань і т.д. Основне призначення вольових зусиль – оптимізація психічного стану, координація рухів і дій, економне використання сил.

Отже, недарма важливе місце у вивченні функціонування психічної регуляції у психології відводиться вольовому зусиллю, як її психологічному механізму.

Вольове зусилля, як і воля, визначається як загальна здатність людини, що вимагає напруження, як набір здібностей до свідомого посилення в конкретній діяльності, як особливе вміння посилювати цю діяльність.

Вольове зусилля змінює поведінку людини і її діяльність, проявляється при необхідності подолання людиною як суб'єктивних, так і об'єктивних труднощів.

1. 3. Вікові і гендерні особливості регуляції рухової активності.

З приводу онтогенетичного розвитку довільної регуляції С.Л. Рубінштейн писав: «Вже перша, спрямована на відповідний об'єкт, усвідомлена дія дитини є примітивним «вольовим актом». Але від цього примітивного акту до вищих форм вибіркового вольового дій ще дуже далеко. Так як є несуттєвим уявлення про дозрівання волі в ранньому дитинстві в 2–4 роки, так і твердження, що воля як і розум є новоутворенням підлітків. В дійсності вольові дії з'являються у дитини дуже рано; зовсім не правильно розуміти трьохрічну дитину, як інстинктивне створіння, в якого не має і зародків волі. В дійсності розвиток волі, починаючись в ранньому дитинстві, проходить довгий шлях. На кожній сходинці цього розвитку воля має свої якісні особливості» [182, с. 69].

Не можна не підкреслити, що онтогенетичний розвиток довільної активності тісно пов'язаний з формуванням особистості в цілому і ускладненням мотивації.

Існують дві протилежні точки зору з питання про походження довільних реакцій у дитини. І.М. Сеченов вважав, що довільні рухи не є вродженими, вони проходять складні етапи розвитку, починаючи з моменту народження. Хаотичні рухи перетворюються в завчені, але ще не довільні, і лише коли на основі виникаючих відчуттів у людини формуються уявлення і виникають складні асоціації, з'являються довільні рухи.

В. Вундт вважав довільні рухи первинними, а мимовільні вторинними, такими що виникають на базі перших в результаті автоматизації.

І.П. Павлов, розглядаючи це питання, підкреслював, що ні вродженість, ні набутисть довільних рухів не доведені. Однак він вважав більш ймовірним, що довільні рухи є набутими. Навчання довільним рухам – це налагодження зв'язків між чутливими і рухливими кірковими клітинами рухового аналізатора, вважав І.П. Павлов.

Р. Мейн вважає, що рухи тіла стають довільними лише після того, як вони вивчені; тоді вони включають в себе попередню установку, дію зворотного зв'язку і передбачення [164].

На підтримку другої точки зору свідчить і факт появи довільних рухів у немовлят у віці 4–5 місяців, коли дитина тягнеться за яскравою іграшкою, бере її у руки. Але тут виникає питання: чи є це наслідком умовних рефлексів, завченості цих рухів, чи результатом пізнього дозрівання нервового субстрату, що забезпечує здійснення довільних рухів? Тому що існують свідчення, що пірамідні клітини рухової зони кори, що регулюють довільні рухи, дозрівають саме в 4–5 місяців після народження дитини. Якщо правильним є останнє, то довільні рухи по своєму фізіологічному механізму первинні в такій ж мірі, як і мимовільні. Однак в довільних рухах, як і в довільних діях, пов'язаних з психічними процесами (сприйманням, увагою, пам'яттю), присутній і

психічний компонент – мотивація, уявлення (вторинний образ об'єкту, передбачення результату), – який з'являється по мірі розвитку асоціативних зон кори головного мозку. Тому поява перших довільних актів пов'язана з дозріванням і розвитком всієї кори великих півкуль, а не тільки пірамідних клітин, які є лише ефекторною частиною рухового аналізатора. Розвиток довільної поведінки маленької дитини пов'язаний з здійсненням нею пізнавальних дій і з наслідуванням дорослого. Маніпуляції з предметами призводять до встановлення дитиною важливого для неї фактора: після певних дій можуть відбуватися певні події. Тепер дитина здійснює ці дії заради того, щоб відбулися ці події, тобто навмисно, цілеспрямовано.

До двохрічного віку діти не можуть відтворити знайому їм дію без реального предмета (наприклад, не маючи ложки, показати, як нею користуватись). Тому суттєвим кроком у розвитку довільності є формування здатності до заміни відсутніх предметів, завдяки чому поведінка дитини визначається не тільки наявною ситуацією, але й уявною [63]. Внаслідок цього зростає і час утримання мети дії, яка запропонована дитині, що створює передумови для самостійної постановки мети в більш старшому віці.

У 3 роки дію без реального предмета можуть зробити 94% дітей. У період від 2 до 3 років закладаються основи регулюючої функції мови. Велике значення для формування вольових дій у дитини має формування стійкої і дієвої реакції на два головних словесних сигнали дорослих: на слово «треба», що вимагає дії навіть всупереч бажанню дитини, і на слово «не можна», що забороняє дію.

Однак спонукання і гальмування дій у цьому віці в основному регулюється реальними зовнішніми стимулами. Вже на третьому році життя діти виявляють самовладання. Воно проявляється у відмові від чого–небудь приємного, а також в можливості зробити що–небудь неприємне, якщо це необхідно. Приблизно до цього ж часу (3–4 роки) дитина починає розуміти, що не завжди можна робити те, що хочеться. Це означає, що діти здатні до

самообмеження. У той же час робити вибір (наприклад, між двома іграшками) їм ще важко.

До 3 років, а іноді й раніше, у дітей проявляється виражене прагнення до самостійності. Діти трьох років проявляють витримку і терпіння, якщо це провокує їм задоволення. С. Л. Рубінштейн писав, що наполегливість спостерігається вже в дитинстві. Однак, він визначав наполегливість як багаторазове повторення одного і того ж емоційно привабливого акту. Ми вважаємо, що справжня наполегливість проявляється у дітей значно пізніше, доказом чому слугують цілеспрямовані заняття дітей 6–8 років спортом, музикою.

Оскільки ігрова активність – основна в дошкільників, виконання дитиною якої-небудь ігрової ролі слугує сильним стимулюючим чинником для вольового зусилля. Чим старше стають дошкільнята, тим менша різниця між проявом вольового зусилля у рольовій і без рольовій ситуаціях. За даними З. М. Мануйленко [88], діти 3–4 років можуть, виконуючи завдання дорослого, витримати нерухому позу в середньому 18 с, але, взявши на себе роль вартового, зберігають нерухомість майже в 5 разів довше.

С. Є. Кулачковська [125] відзначала, що здатність дітей стримувати свою імпульсивну поведінку зростає в період від 4 до 6 років втричі. З 4 років розвивається контроль за своїми діями, починає проявлятися слухняність, яка зумовлена зародженням почуття обов'язку і, в разі невиконання будь-якого обов'язку, почуттям провини перед дорослим. В кінці дошкільного віку дитина робить у вольовому розвитку великий крок вперед: вона починає брати на себе виконання завдання і усвідомлення необхідності довести справу до кінця. Шестирічні діти можуть виявити ініціативу при виборі мети. У дітей старшого дошкільного віку слова «треба», «можна», «не можна» стають основою для саморегуляції, коли подумки вимовляються власне дитиною. Це – перший самостійний прояв дитиною сили волі.

Однак для дошкільнят характерним є і негативний прояв сили волі, виражається він в упертості, негативізмі і примхах (свавілля).

Навчання у школі знаменує новий етап у розвитку вольової сфери особистості дитини. Під впливом нових вимог до дитини починається посилений розвиток витримки (стриманості) і терпіння як основи дисциплінованої поведінки.

Дослідження Е. І. Ігнат'єва, В. І. Селіванова та інших показали: у школярів першого-третього класів помітно зростає вміння виявляти вольові зусилля, що наочно виражається в їх розумовій діяльності [195; 209]. Починають формуватися довільні розумові дії: навмисне запам'ятовування і пригадування навчального матеріалу, довільна увага, спрямоване і стійке спостереження, наполегливість у вирішенні розумових задач. Якщо в першому і другому класах школярі здійснюють вольові дії головним чином за вказівкою дорослих, в тому числі і вчителів, то вже в третьому класі вони набувають здатності здійснювати вольові акти відповідно до власних мотивів. Самостимуляція в цьому віці використовується досить широко, але в переважній кількості випадків вона дифузна, не підкріплена моральними принципами. Школяр може проявити наполегливість у навчальній діяльності, при заняттях фізкультурою, але тільки за наявності інтересу до цього. С. І. Хохлов [120], наприклад, показав, що школярі зі слабким рівнем розвитку волі проявляють високу і досить стійку активність у вивченні предметів тільки при наявності інтересу до них, а при вивченні предметів, що не подобаються, висока і стійка активність виявлялася лише у школярів з високим рівнем розвитку волі. Часто школярі молодших класів проявляють вольову активність лише для того, щоб бути гарними виконавцем волі інших (А. І. Висоцький), і перш за все для того, щоб заслужити прихильність до себе дорослих, в тому числі і вчителів.

У молодших школярів в певній мірі розвинена і самостійність. Зростання прагнення до самостійності і розвиток самосвідомості нерідко штовхають

молодших школярів на навмисну непокору загальним правилами. Таку поведінку вони вважають вираженням своєї дорослості і незалежності. Часто, захищаючи свої рішення, судження і вчинки, школярі проявляють впертість. Навіть знаючи, що вони не праві, діти гаряче відстоюють свою думку. Прояв упертості молодші школярі розцінюють як прояв завзятості, наполегливості. Причиною прояву впертості у навчальній діяльності виступає конфлікт між учнем і вчителем з приводу «несправедливої оцінки». Зазвичай це відбувається тоді, коли вчитель не мотивує виставлення тієї чи іншої оцінки або, постійно робить зауваження учневі, не помічає його зусиль, не заохочує його. У цьому випадку впертість виникає як протест і проявляється в небажанні відповідати чи дотримуватись вимог вчителя.

Не можна не відзначити і прояв вже в третьому класі високого рівня такої вольової якості, як рішучість, яка у певній мірі може бути пов'язана з усе ще досить високою в цьому віці імпульсивністю.

Прояв сміливості молодшими школярами багато в чому залежить від того, чи знаходиться дитина в групі однолітків чи виявляє сміливість самостійно.

У молодших школярів зростає витримка (стриманість), вміння керувати своїми емоціями. Витримка проявляється спочатку в підпорядкуванні вимогам дорослих. Виникає і закріплюється вона саме в молодшому шкільному віці, коли правила поведінки в школі починають регламентувати поведінку дітей.

Дівчата більш стримані, ніж хлопчики. [23; 82]. Автори пояснюють це особливим становищем дівчаток у сім'ї, де вони виконують ряд домашніх доручень щодо організації побуту і мають більше обмежень, що сприяє вихованню в них стриманості. У той же час школярі молодших класів ще не вміють володіти собою і стримувати різкість тону, розв'язність поведінки або емоційну збудженість, викликану різними випадковими обставинами. Відсутність витримки проявляється і в перевазі мимовільної уваги над

довільною, що призводить до неуважності на уроці, тобто до випадкового порушення учнями молодших класів дисципліни.

Звичайно, довільна регуляція у кожному віці має свої особливості, але нас цікавить підлітковий та ранній юнацький вік. Для цього віку, як відмічає А.І. Висоцький характерна докорінна перебудова структури вольової активності. На відміну від дітей молодшого шкільного віку, підлітки значно частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції). В той же час вольова сфера підлітків дуже суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значному збільшенні загальної активності підлітка механізми його вольової активності, ще не достатньо сформовані. Зовнішні ж стимулятори (виховний вплив, і т.д.) в силу критичності підлітків, їх прагнення до незалежності сприймаються по іншому, ніж у молодшому шкільному віці, і тому не завжди викликають відповідну вольову активність. Знижується дисциплінованість, збільшується прояви впертості; зазвичай це пов'язано з тим що внаслідок ствердження свого «Я», права на власну думку, на свою точку зору поради дорослих сприймаються критично. Наполегливість проявляється тільки в цікавій справі [17; 140; 145].

Процес статевого дозрівання, що припадає на цей вік, суттєво змінює нейродинаміку (збільшує рухливість нервових процесів, змінює баланс в бік збудження), що також призводить до зміни вольової сфери. Перевага збудження над гальмуванням утруднює застосування забороняючих санкцій, оснований на міркуваннях моралі, знижується витримка, саморегуляція.

Зростає сміливість (яка в цей період набуває найбільшого прояву). Під впливом патріотичних відчуттів підлітки можуть піти на героїчний вчинок, що не одноразово спостерігалось в період Великої Вітчизняної війни.

В той же час, як показали В.І. Камишова і І.К. Петров, підлітки переоцінюють рівень розвитку у себе вольових якостей, особливо терплячість і енергійність. П'ятнадцятирічні підлітки в цілому адекватно оцінюють розвиток у себе основних вольових рис: самооцінка і оцінка з боку групи співпадають.

Але ці підлітки схильні до переоцінки наполегливості, самостійності і цілеспрямованості. Пізніше механізм самостимуляції є визначальними у прояві ними вольової активності. Самостимуляція не тільки краще усвідомлюється, але й більш диференційовано використовується при подоланні труднощів, вона стає головними компонентом в психологічній структурі вольової активності підлітків. В ранньому юнацькому віці проявляється достатньо висока наполегливість в досягненні поставленої цілі, різко збільшується здатність до терпіння, наприклад при фізичній праці на фоні втоми тому осіб раннього юнацького віку можна заставляти працювати достатньо довго і на фоні втоми. Також у цьому віці посилено формується моральний компонент волі. Воля проявляється під впливом ідеї, значущої для суспільства, під впливом друзів. Часто вольова активність у осіб юнацького віку набуває характеру цілеспрямованості [225; 228].

Вікові зміни такої вольової якості, як терплячість вивчені М. Н. Ільїною [87]. Від 7 до 16 років включно терплячість збільшується: у дівчаток – на 96%, у хлопчиків – на 130%. Проте основний приріст терплячості припадає на вік 15-16 років.

Цей факт можна пояснити тим, що саме у цьому віці збільшується сила нервової системи та інертність нервових процесів, що обумовлює, крім мотивації, прояв терплячості.

М. Д. Скрябін [86] вивчав зміну з віком (від 9 до 26 років) такої вольової якості, як сміливість. У представників чоловічої статі число осіб з високим ступенем сміливості збільшується поступово з 11–12 років до 15–16 років. Відповідно за цей період кількість осіб з низьким ступенем сміливості зменшилася з 35,5% до 11%. Однак потім число осіб з високим ступенем сміливості зменшується, а число осіб з низьким ступенем сміливості зростає до рівня десятирічних хлопчиків, тобто до 38%.

У дівчаток спостерігається схожа динаміка, але кількість осіб з високим рівнем сміливості серед них менше, а максимум таких осіб спостерігається у

віці 13–14 років. Осіб з низьким ступенем сміливості серед представниць жіночої статі у всіх вікових групах більше, ніж серед осіб чоловічої статі, виключаючи вік 9–10 років.

Таким чином, найбільша сміливість проявляється хлопчиками і дівчатками в період статевого дозрівання.

Зазначені особливості вікової динаміки сміливості можна пояснити гормональними змінами і пов'язаною з цим зміною типологічних особливостей властивостей нервової системи. Так, в період статевого дозрівання збільшується сила нервової системи і переважання збудження над гальмуванням по «зовнішньому» балансу, що сприяє високому прояву сміливості.

Вікові зміни рішучості вивчені І. П. Петяйкіним [207]. Найбільший час на прийняття рішення відзначався у дітей обох статей у семи-восьмирічному віці. Потім у віці 9 років цей час різко зменшується і з невеликими коливаннями утримується на одному рівні до 13 років. Після цього (у віці 14–17 років) час прийняття рішення збільшується, що свідчить про зниження рішучості.

Починаючи з чотирнадцятирічного віку рішучість дівчаток значно менша, ніж вираженість тієї ж якості у хлопчиків.

Всі наведені вище дослідження вікової динаміки вольових якостей виконані з використанням експериментальних методів. Дані методи показали, що має місце гетерохронність вікової динаміки вольових якостей. Так, сміливість найяскравіше проявляється в період статевого дозрівання, особливо у осіб чоловічої статі; терплячість збільшується після етапу статевого дозрівання – в 15–16 років; найбільша рішучість проявляється у 8–11 років. Відзначається і різноспрямованість цих змін: у той час як в період статевого дозрівання і відразу після нього терплячість зростає, сміливість і рішучість зменшуються [169; 154; 187].

У результаті теоретичного аналізу і виокремлених у теоретичний спосіб базових структурних компонентів психічної регуляції рухової активності та

зв'язкам між ними розроблено структурно-функціональну модель психічної регуляції, яка дає змогу прогнозувати психологічні чинники рухової активності підлітків та їх вплив на формування цієї активності, а також організовувати, контролювати та оцінювати ефективність і результативність запровадження відповідних корекційно-формульвальних заходів (рис.1).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель психічної регуляції рухової активності підлітків

Таким чином, підхід до оцінки степені розвитку психічної регуляції як в віковому, так і індивідуальному аспекті повинен бути диференційованим, виходячи з багатокomпонентної структури вольової регуляції. По мірі розвитку психіки людини вольова регуляція змінюється.

Висновки до першого розділу

У першому розділі нашої роботи висвітлено теоретичні і експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції; розкрито вікові і гендерні особливості регуляції рухової активності; розроблено структурно-функціональну модель психічної регуляції.

Теоретико-методологічний аналіз підходів з проблеми психічної регуляції дає підстави розглядати психічну регуляцію як найвищий рівень регуляції, власне, саморегуляції особистості, що характеризується усвідомленістю, довільністю, зваженим прийняттям рішень, які йдуть безпосередньо від суб'єкта і спрямовані на подолання ним суб'єктивних і об'єктивних труднощів на основі структурних і динамічних змін мотиваційно-спонукальної сфери. Такий рівень регуляції забезпечує стабільність діяльності та поведінки суб'єкта і тому може розглядатися як один з найважливіших чинників опанування людиною власної поведінки (В.А. Іванніков, О.О. Конопкін, О.О. Смирнова, Т.І. Шульга та ін.).

Саморегуляція – вищий рівень психічної регуляції – характеризується як здатність людини узгоджувати різноманітні характеристики власної особистості – виступає в якості регулятора її активності, спрямованої на досягнення життєво необхідних і важливих цілей (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін).

Відомим системним дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності, представленим у фаховій літературі, передувало детальне вивчення окремих і не надто пов'язаних один з одним процесів психічної регуляції: орієнтації суб'єкта в умовах діяльності; закономірностей аналізу, контролю і регуляції діяльності в руслі концепції поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін); психологічних особливостей внутрішнього плану дій – як чинника розвитку регулятивних процесів (Я.Л. Пономарьов); ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку

мислення як саморегулюючої системи (В.В. Давидов); ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (М.Е. Боцманова, А.В. Захарова,); ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності (Ю.М. Колюткін, А.К. Маркова); впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку (І.С. Кон, М.І. Лісіна).

Доведено, що серед психологічних механізмів саморегуляції рухової активності найбільш дослідженими є самооцінка і свідоме вольове зусилля (М.Е. Боцманова, А.В. Захарова, К.М. Корнілов, А.І. Липкіна, А.Ц. Пуні, П.А. Рудик, В.І. Селіванов, Б.М. Смирнов). Самооцінка виконує регулятивну функцію щодо рухової активності суб'єкта і є необхідною умовою організації ним власної поведінки і діяльності. Не менш важливе місце у функціонуванні психічної регуляції рухової активності належить довільності, зокрема, вольовому зусиллю, яке визначається як загальна диспозиція і здатність людини, що вимагає фізичного і психічного напруження, як особлива здатність людини до свідомої активізації конкретної діяльності, свідомого її «посилення». Вольове зусилля, яке виникає у відповідь на необхідність долати як об'єктивні, так і суб'єктивні труднощі, здатне істотно змінювати діяльність і поведінку людини (а зрештою – й її життя і її саму) та позначатися на результатах її діяльності. Тому не випадково особливо велику кількість досліджень, присвячених формуванню психічної регуляції, виконано в царині психології спорту. Саме в цих дослідженнях виявлено чимало емпіричних відомостей щодо становлення і формування психічної регуляції особистості (А.Л. Абулін, Ю.Ю. Палайма, А.Ц. Пуні).

Довільна регуляція у кожному віці має свої особливості, а з огляду на те, що підлітковий вік – це вік докорінної перебудови феномену вольової активності, який є надзвичайно сензитивним для відповідних формувальних впливів, особливу увагу приділено саме цій віковій категорії учнів. Поведінкова і емоційно-вольова сфера підлітків дуже нестабільна і суперечлива. Це пов'язано з тим, що підлітки переживають природний пік загальної активності,

але, на відміну від більш старших школярів і тим більше від дорослих, механізми вольової регуляції і саморегуляції в них неналежно сформовані. Зовнішня ж стимуляція, ініційована дорослими (виховні й інші впливи) в силу демонстративного прагнення незалежності сприймаються ними некритично й негативістськи (на відміну від того, як це сприймалося в молодшому шкільному віці). Регуляція діяльності і поведінки в підлітковому віці здійснюється переважно не завдяки регулятивній мотивації і зусиллям волі, а завдяки механізмам внутрішньої стимуляції й самостимуляції. А отже, високий рівень рухової активності, з одного боку, і брак свідомих, ініціативних вольових зусиль, з іншого боку, є одною з провідних особливостей регуляції рухової активності у підлітковому віці, яка має бути врахована при розробці програми формульовального психологічного впливу.

У результаті теоретичного аналізу і виокремлених у теоретичний спосіб базових структурних компонентів психічної регуляції рухової активності та зв'язкам між ними розроблено структурно-функціональну модель психічної регуляції, яка дає змогу прогнозувати психологічні чинники рухової активності підлітків та їх вплив на формування цієї активності, а також організовувати, контролювати та оцінювати ефективність і результативність запровадження відповідних корекційно-формульовальних заходів.

Визначені в теоретичний спосіб структурні компоненти і зв'язки між ними перевірено й емпірично підтверджено в другому розділі дисертації.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕГУЛЯЦІЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ V-IX КЛАСІВ

2.1. Програма і методи емпіричного дослідження

2.1.1. Постановка проблеми та процедура дослідження

На сучасному етапі під впливом численних факторів соціально-економічного характеру рухова активність дітей та підлітків різко знизилася. Дана проблема відображена в роботах цілої плеяди дослідників. Зокрема, про це зауважують С.Д. Антонюк, Т.Н. Малярєнко, Л.С. Байбікова, М.М. Бикова, Н.Є. Введенський, В.А. Капасакали, Г.І. Сердюковська, Л.І. Абросимова, П.Ф. Лєсгафт, Ю.В. Менхин, Р.В. Силла, М.Е. Теосте, М. М. Синайський, В.В. Клименко, В.Л. Уткін. тощо [36; 43; 61; 71; 91; 92; 94; 98; 133;138].

Пластичність організму дитини, його високу здатність до тренувань необхідно як можна ширше використовувати при фізичному вихованні дітей і підлітків, що дозволить реалізувати їх потенційні можливості і досягти найкращих результатів при розвитку їх природних задатків. Означена проблема розкривається в дослідженнях Л.І. Абросимова, Г.П. Юрко, Н.Т. Лебедевої, Р.І. Айзман, В.Б. Рубановича, Е. Андрюліс, Р. Кайрите, Л.А. Африканова, Я.Н. Бобко, М.М. Бикова, А.В. Ануфрієва, Ю.І. Данько, Т.Г. Дичева, К.Е. Тарасова, Р.В. Силла, М.Е. Теосте, К.І. Салиєвої, Х.Є. Тариєн [17; 58; 112; 134; 151]. Дослідники зауважують, що найбільший успіх в розкритті задатків дитини та в оптимізації рухової активності може бути забезпечений при наявності контролю за фізичною активністю школярів, високий рівень якої, як вважають автори, є яскравим показником адекватної рухової активності.

Однак, поряд з контролем дорослого, не менш важливою умовою рухової активності дитини є її внутрішня регуляція. Досліджуючи проблему психологічних особливостей регуляції рухової активності учнів, ми зосередили свою увагу на підлітковому віці, оскільки саме у підлітків відбувається докорінна перебудова структури вольової активності. На відміну від молодших школярів підлітки мають більше можливостей регулювати свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції. Однак варто також зауважити, що вольова сфера підлітків надто суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значно збільшеній загальній активності підлітка механізми його вольової активності ще не досить сформовані. Зовнішні ж стимулятори (наприклад виховний вплив) в силу критичності підлітків, їх прагнення до незалежності сприймаються інакше, ніж у молодшому шкільному віці, і тому не завжди викликають відповідну вольову активність. Знижується дисциплінованість, посилюється прояв впертості, частково це пов'язано з тим, що внаслідок ствердження свого "Я", права на власну думку, на свою точку зору поради дорослих сприймаються критично. Наполегливість проявляється лише в цікавій роботі.

Як відомо, у підлітковому віці відбувається процес статевого дозрівання, який суттєво змінює нейродинамічні процеси в організмі дитини (підвищує рухливість нервових процесів, зрушує баланс у бік збудження), що, в свою чергу, призводить до зміни вольової сфери. Переважання збудження над гальмуванням ускладнює застосування прийомів, що базуються на забороні та засновані на моральних засадах, у дитини знижується витримка, самовладання. Разом з тим, як свідчать результати досліджень, підлітки 12-14 років переоцінюють рівень розвитку у себе вольових якостей, особливо терпіння й енергійності. У дітей 12 років спостерігається дисгармонія у розвитку основних вольових якостей, але вже в 13-річному віці з'являється певна гармонія, п'ятнадцятирічні ж підлітки у цілому адекватно оцінюють розвиток у себе основних вольових якостей.

Проаналізувавши сучасний стан питання щодо особливостей психічної регуляції рухової активності у підлітків, ми дійшли висновку, що не достатньо досліджена проблема взаємозв'язку вольових зусиль та рухової активності дитини у підлітковому віці. Тому наше дослідження спрямовано на вивчення вікових і гендерних особливостей розвитку ініціативних вольових зусиль у рухових діях, які відрізняються за типом навантаження: статичні, динамічно анаеробні, динамічно аеробні.

Продуктивність рухової активності залежить як від сформованості рухових механізмів, так і від ефективності ініціації вольових зусиль. Для визначення ефективності ініціації вольових зусиль ми співставляли результати виконання досліджуваними рухових завдань з різними типами навантаження в умовах наявності і відсутності зовнішньої вербальної стимуляції. Величина зміни результативності дій під впливом зовнішньої стимуляції дозволила нам оцінити повноту реалізації досліджуваними своїх ресурсів за рахунок прояву ініціативних вольових зусиль, тобто при виконанні рухових дій на основі самостимуляції.

Крім рухової активності ми зробили спробу проаналізувати механізми психічної регуляції, її індивідуальні стилі за допомогою визначення рівня довільного самоконтролю, діагностики мотивації досягнення, дослідження уваги, особистого самозвіту і самооцінки досліджуваних.

Традиційно психічну регуляцію поведінки, як і всі фази складного вольового акту пов'язують з особливим емоційним станом, який визначають як вольове зусилля. Ми вважаємо, що будь-яке зусилля, зокрема вольове має свою певну структуру, свої складові.

Вольове зусилля проходить через усі етапи вольового акту: усвідомлення мети, формування бажання, вибір мотиву, плану та способів виконання дії. Виникає вольове зусилля щоразу у формі емоційного напруження, яке пов'язане із зовнішніми або внутрішніми труднощами.

В результаті вольового зусилля вдається загальмувати одні мотиви і посилити дію інших. Зовнішні перешкоди викликають вольове зусилля тоді, коли вони переживаються як внутрішня перешкода, внутрішній бар'єр, який необхідно подолати.

Отже, вольове зусилля є особливою активністю, що має внутрішній план структуру свідомості та спрямування на мобілізацію всіх можливостей людини.

Вольове зусилля – це стан емоційного напруження, що мобілізує внутрішні ресурси людини (пам'ять, мислення, уяву і т.д.) і створює додаткові мотиви до дії.

Крім того, оскільки у своїй роботі ми притримуємось думки що будь-яке зусилля, а особливо вольове виникає не спонтанно, не довільно а під впливом самостимуляції та саморегуляції, які є механізмами психічної активності.

В. А. Іванніков в своїх дослідженнях підкреслює, що не всяка регуляція і рішення на рівні особистості є вольова регуляція. Автор визначає волю як вищу психічну функцію, яка, в залежності від розв'язуваної задачі, проявляється то як довільна мотивація дій; то як довільне рішення людини за вибором мотиву, цілі та дії у ситуаціях двох і більше альтернатив; то як довільна регуляція особистісними засобами різних психічних процесів і виконавських дій. Специфіка вольової регуляції тоді полягає в рівні регуляції (рішення особистості) і у використанні особистісних засобів регулювання [78].

Вважається, що при діагностиці психічної регуляції основним є вимірювання вольового зусилля. Якщо дослідники і педагоги навчаться об'єктивно вимірювати степінь прояву вольових рис, то зможуть контролювати успішність розвитку вольової сфери під впливом виховання і тренування. Спроби об'єктивно виміряти вольове зусилля застосовувались давно, і головним критерієм була складність запропонованих завдань, які міг виконати досліджуваний, або та чи інша характеристика виконання завдання. В останні роки розвивається тенденція до експериментального вивчення величини вольового зусилля з застосуванням фізіологічних, психологічних і педагогічних

критеріїв. Але це відноситься тільки до однієї вольової риси – терплячості, причому по суті вимірюється не максимальна величина вольового зусилля, а тривалість його утримання при зростаючій величині зусилля. В відношенні інших вольових проявів вимірювання вольового зусилля не можливе і тому доводиться використовувати інші критерії, що характеризують різні особливості психічної регуляції і вольової поведінки людини.

Об'єктом вивчення були зусилля спрямованні на досягнення максимального результату в умовах зростаючої м'язової втоми. Правомірність використання сенсомоторних реакцій для дослідження психологічних механізмів регуляції діяльності переконливо обґрунтована О.А. Конопкіним [99].

Зауважимо, що в психологічних дослідженнях всі методи вивчення вольової активності можна розділити на екстенсивні та експериментальні (природні і лабораторні), що застосовуються для більш глибокого і адекватного вивчення вольових якостей [29; 31; 44; 50; 57; 76].

В основі екстенсивних методів лежить спостереження за поведінкою людини в природних умовах, аналіз дій і вчинків особистості та їх оцінка, а також бесіди, інтерв'ю, анкетування, опитування (використання самооцінок). Застосування цих методів у сукупності дає можливість визначити особливості вольової активності досліджуваного.

У багатьох випадках оцінки вольової сфери людини за даними методами відповідають істині, але часто бувають і помилковими. Причина можливих помилок при діагностиці вольових якостей неекспериментальним шляхом полягає в тому, що часто опитувані повинні характеризувати такі вольові прояви інших, які їм не вдавалося спостерігати безпосередньо. Інша причина полягає у тому, що при суб'єктивній оцінці вольових проявів опитуваний може не мати уявлення про особливості даної вольової якості, не знати, чим одна якість відрізняється від іншої. Таким чином, суб'єктивний підхід до оцінки вольової сфери є продуктивним, лише за умови, якщо експериментатор добре

знає досліджуваного і спостерігав за його поведінкою у різних ситуаціях. Тому дати оцінку тій чи іншій вольовій якості іншої людини може далеко не кожен. Таким чином, основна увага експериментатора повинна бути зосереджена на об'єктивних експериментальних методах діагностики ступеня розвитку вольових якостей.

Саме тому експериментальні методи в даний час знайшли широке застосування в психологічних дослідженнях. Організуючи експеримент, дослідник не чекає, а сам викликає явища, що його цікавлять. Перевага експерименту перед іншими методами полягає ще й в тому, що в експериментальному дослідженні є можливість точно врахувати вплив умов на психічні явища, розкрити причини явищ, повторити досвід і накопичити необхідні факти [135; 146; 154; 172]. В останні роки розвивається тенденція до експериментального вивчення величини вольового зусилля із застосуванням фізіологічних, психологічних і педагогічних критеріїв. Однак це стосується тільки однієї вольової якості – терплячості, причому по суті вимірюється не максимальна величина вольового зусилля, а тривалість його утримання при зростаючій величині зусилля. Щодо інших вольових проявів вимір вольового зусилля неможливий і доводиться користуватися іншими критеріями, що характеризують різні особливості вольової регуляції і вольової поведінки людини.

М. Н. Ільїна у своїх дослідженнях зробила спробу виокремити із загального часу, що характеризує витривалість, час, що пов'язаний з проявом додаткового вольового зусилля. Дослідниця вважала, що мірою ступеня розвитку терплячості може бути час від моменту виникнення відчуття втоми до відмови підтримувати зусилля на заданому рівні. У одних і тих же досліджуваних при виконанні різних фізичних вправ фіксувався час скарги на втому і час роботи до відмови підтримувати задане фізичне зусилля або темп. У одних відчуття втоми з'являлося, наприклад, по закінченні 40% загального часу роботи, в інших – по закінченні 75%. Таким чином, загальний час, що

характеризує витривалість, ділився на два відрізки: до виникнення і після виникнення відчуття втоми. Саме другий відрізок часу і характеризує вольовий компонент витривалості [87].

Аналіз наукової літератури та експериментальних досліджень, що були проведені за данною проблемою привів нас до висновку, що досліджуючи особливості психічної регуляції рухової активності у підлітків, необхідно комплексно підходити до вивчення даної проблеми, звертаючи увагу не лише на фізіологічні, але й на психологічні чинники рухової активності підлітка [194; 214].

Тому у нашому дослідженні ми використовували різноманітні методи, а саме: аналізували науково-теоретичні джерела, спостерігали за контингентом досліджуваних в природній для них атмосфері, використовували методи математичної обробки результатів, також нами були проведені ряд експериментів із застосуванням модифікованої методики К.К. Платонова [167] по порівнянню сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми, при різних типах навантаження (Додаток А). Крім того ми продіагностували розвиток індивідуальної саморегуляції та її індивідуальний профіль, визначили тенденції мотивації, самооцінку досліджуваних, рівень розвитку концентрації уваги, проаналізували самозвіти з метою встановлення і виділення особливих механізмів психічної регуляції рухової активності.

Комплекс психодіагностичних методик, який був відібраний нами для психодіагностичної роботи, ми розділили на дві підгрупи:

- ✓ дослідження оцінки вольового зусилля і виділення вольового компоненту;
- ✓ вивчення особливостей свідомої саморегуляції та самостимуляції підлітками рухової активності.

Дослідження здійснювалось на базі Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи №1, №6, №8. Загальна кількість досліджуваних

становила 210 чоловік: серед них 97 – представників чоловічої статі і 113 – жіночої, крім того 74 чоловік це учні 5-х класів, 70 – учні 7-х класів, 66- учні 9-х класів. Досліджування здійснювалось впродовж 2012-2013 років.

Отримані результати оброблялися методами математико-статистичного аналізу. Для кількісної обробки емпіричних даних використовувався пакет прикладних програм корпорації StatSoft, Statistica 6.0 для середовища Windows.

2.1.2 Загальна організація та методичний апарат дослідження

Воля – це здібність до вибору тих внутрішніх зусиль, необхідних для її здійснення. Специфічний акт, який не зводиться до свідомості і діяльності як такої. Здійснюючи вольову дію, учень протистоїть владі імпульсивних бажань: для вольового акту характерно не переживання «я хочу», а переживання «треба», «я повинен», усвідомлення цінностей характеристики мети дії. Вольова поведінка включає прийняття рішення, яке часто супроводжується боротьбою мотивів (акта вибору), та його реалізацію.

Відсутність чітких понять, пов'язаних з визначенням волі, чітко прослідковується у низки авторів: з одного боку, воля не зводиться лише до вольового зусилля, а з іншого боку, вона не співпадає і з довільною дією. Адже людина, зокрема підліток, з сильною волею вміє долати будь-які труднощі, які зустрічаються на його шляху до досягнення мети, виявляючи при цьому такі вольові властивості, як рішучість, наполегливість, витримку та самовладання, самостійність, цілеспрямованість, дисциплінованість, мужність та сміливість.

В якості моделі дій, що потребують інтенсивного фізичного зусилля, рухової активності, була використана методика К.К. Платонова, що спрямована на порівняння сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми (Додаток А). Дана методика зазнала ряд авторських модифікацій.

Для оцінки вольового зусилля і виділення «вольового компоненту» на основі суб'єктивних самозвітів досліджуваних про початок і зростання відчуття втоми, методика К.К. Платонова була проведена у три етапи, кожен з яких відрізнявся типом фізичних навантажень, що пропонувались досліджуваним.

Вольовий компонент (ВК) визначався відношенням тривалості фінального відрізка часу (з моменту появи перших ознак суб'єктивного дискомфорту до відмови продовжувати) до загальної тривалості експерименту, і є мірою зусилля, витраченою досліджуваними на компенсацію зростаючої втоми: $ВК = T2 - T1$, де $T2$ – загальний час, а $T1$ – час до початку втоми, який хронометрується по сигналу досліджуваного.

Реально в експерименті вимірюється час до появи суб'єктивного дискомфорту. Величина є кількісною мірою, що відображає індивідуальну здатність терпіти фізичний дискомфорт. Автори даного методу (Е.П. Ільїн, М.Н. Ільїна) [83; 87] розглядають цей показник, як узагальнену міру вказаної особливості і навіть як характеристику генетично заданої індивідуальної передумови, що відповідає вольовій якості, оскільки один і той же досліджуваний демонструє близькі значення ВК при різних фізичних зусиллях – при статичній, при динамічно аеробній і при динамічно анаеробній м'язовій роботі, що також підтверджується нашими дослідженнями.

З метою дослідження вольового компоненту у рухових діях з статичним навантаженням на першому етапі експерименту нами було використано наступне обладнання: гімнастичні гантелі з різною вагою (1, 1,5, 2 кг) секундоміри, картки з описом різних етапів початку і зростання фізичної втоми, а саме: «Починаю втомлюватись», «Втомився», «Дуже втомився», «Скоро не зможу», протокол записів результатів у вигляді таблиці.

Порядок роботи: експериментатор зачитує інструкцію: «Візьміть в праву руку гантель. По команді «Підніміть!» Вам необхідно підняти гантель горизонтально в сторону витягнутою рукою і тримати не опускаючи її. Коли почнете втомлюватись, кажіть «Починаю втомлюватись», потім – «Втомився»,

«Дуже втомився», а коли відчуєте, що скоро зовсім не зможете тримати – «Скоро не зможу». Візьміть гантель, підніміть її».

Вмикається секундомір. Експериментатор за своїм секундоміром фіксує всі етапи дослідження і реакції досліджуваного. Коли досліджуваний опускає руку, експериментатор зупиняє секундомір.

На другому етапі коли метою нашого дослідження було виявлення вольового компоненту рухових дій при динамічно анаеробних навантаженнях експериментатор використовує наступне обладнання: секундоміри, картки з описом різних етапів початку і зростання фізичної втоми, а саме: «Починаю втомлюватись», «Втомився», «Дуже втомився», «Скоро не зможу», протокол записів результатів у вигляді таблиці. Дещо змінюється інструкція. По команді «Почали!» Вам необхідно розпочати присідати з максимальною швидкістю. Коли почнете втомлюватись, кажіть «Починаю втомлюватись», потім – «Втомився», «Дуже втомився», а коли відчуєте, що скоро зовсім не зможете присідати – «Скоро не зможу». Якщо інструкція зрозуміла, можемо розпочинати».

І нарешті на третьому, останньому етапі коли нашою метою є психологічні особливості регуляції рухової активності при динамічно аеробних навантаженнях, досліджуваному пропонується присідати максимальну кількість разів в одному і тому ж темпі за заданий час. Час, що був запропонований дорівнював часу бігу на 2000м за шкільними нормативами з врахуванням віку і статті досліджуваних.

Окрім цього, після закінчення кожного з трьох етапів експерименту, з метою отримання додаткової інформації щодо складності виконання умов експерименту, зовнішніх обставин що стимулювали застосування зусиль досліджуваним, для з'ясування мотивів вольової активності, для виявлення особливостей свідомої саморегуляції та самостимуляції з досліджуваними проводилось анкетування у розробленій нами відповідній формі.

На наш погляд, рухова активність підлітків, здатність до вольового зусилля великою мірою зумовлена психологічними особливостями дитини, зокрема, розвитком мотиваційної сфери, рівнем самооцінки, здатністю до саморегуляції тощо.

Саморегуляція досліджувалася нами за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (ЗССМ), який був створений в 1988 році в психологічному інституті РАО в лабораторії психології саморегуляції і може використовуватись як для наукових досліджень, так і в якості інструменту практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою будь-якої професійної або навчальної діяльності (Додаток Б). Мета методики полягає в діагностиці розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності (Додаток Б).

Опитувальник ЗССМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗР), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінка результатів (Ор), а також і регуляторно-особистісними властивостями: гнучкості (Г) і самостійності (С). Структура опитувальника така, що ряд тверджень входять до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість. Тест опитувальника містить 46 запитань і 4 можливих варіанта відповіді (правильно, ймовірно правильно, ймовірно не правильно, не правильно).

Таким чином, предметом інтерпретації постають, зокрема, такі шкальні характеристики, як:

1. Шкала «Планування» (Пл) характеризує індивідуальні особливості висування і утримання цілей. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена не достатньо, цілі часто змінюються, поставлена мета рідко буває досягнута.

2. Шкала «Моделювання» (М) дозволяє діагностувати індивідуальний розвиток уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. Досліджуваних з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. І навпаки у досліджуваних з низькими показниками слабка сформованість процесів моделювання, зазвичай виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації.

3. Шкала «Програмування» (Пр) діагностує індивідуальний рівень розвитку усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. про не можливість.

4. Шкала «Оцінювання результатів» (Ор) характеризує індивідуальний рівень розвитку і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про адекватну самооцінку, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. При низьких показниках досліджуваний не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності

недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи.

5. Шкала «Гнучкість» (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Досліджуванні з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі особи легко перебудовують плани і програми дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. Досліджуванні з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній обстановці почувають себе невпевнено, погано звикають до змін у житті. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови.

6. Шкала «Самостійність» (С) характеризує рівень розвитку регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Досліджуванні з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються не самостійно.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції» (ЗР), яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Досліджуванні з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, усвідомлено ставлять і досягають поставленої мети. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають

досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим простіше людина опановує новими видами активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з першою групою досліджуваних.

З метою поглибленого дослідження вольової саморегуляції та визначення психологічних чинників, які впливають на рухову активність підлітків, ми застосовували тест-опитувальник А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» (Додаток В).

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому й окремо за такими властивостями характеру як наполегливість і самоконтроль.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більшу половину максимально можливої суми збігаючих, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самоконтролю. Для шкали «В» ця величина дорівнює 12, для шкали «Н» — 8, для шкали «С» — 6.

Високий бал за шкалою «В» притаманний особам емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним. Для них характерний спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки; їм властива виражена соціально-позитивна спрямованість. Іноді можливе зростання внутрішньої напруженості, пов'язаної із прагненням

проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності.

Низький бал спостерігається у людей чуттєвих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності, як правило, знижений, їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язано як із незрілістю, так і з вираженою витонченістю натури, яка не підкріплена здатністю до рефлексії і самоконтролю.

Субшкала «наполегливість» характеризує силу намірів людини — її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі — діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть виконати заплановане, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їх цінність — розпочата справа. Таким людям притаманні повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. У крайньому разі можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільної трактовки соціальних норм.

Субшкала «самоконтроль» відображає рівень вільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою у різних ситуаціях. Для них притаманний внутрішній спокій, впевненість у собі, які звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприйняття нового, неочікуваного і, як правило, поєднуються зі свободою вчинків, тенденцій до новаторства і радикалізму. Прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме

обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, переваги постійного занепокоєння і втоми.

На іншому полюсі цієї субшкали — спонтанність і імпульсивність, поєднані з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, відгорожують людину від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою неоднозначна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності і відносинах із людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис і форм поведінки. Низькі рівні настирливості та самоконтролю у багатьох випадках виконують компенсаторні функції, проте також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації.

Отримавши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, зазначивши ті риси, які насамперед потребують розвитку або корекції. [107; 215]

Серед психологічних чинників, які впливають на активність дитини, на її здатність до вольового зусилля, ми виокремили самооцінку і мотиваційний компонент.

З метою діагностики самооцінки досліджуваних нами було використано дві взаємодоповнюючих методики, а саме: тест «Неіснуюча тварина» і методика «Три оцінки».

Авторська методика А. І. Липкіної «Три оцінки», спрямована на визначення рівня самооцінки досліджуваного (Додаток Д). Для реалізації даної методики опитуваним пропонується виконати будь-яке навчальне завдання в письмовій формі. Експериментатор разом з вчителем оцінюють роботу досліджуваних за трьома оцінками: адекватною, завищеною і заниженою. Перед тим як досліджуваним повертаються їх роботи, експериментатор

повідомляє, що роботи учнів перевіряли вчителі трьох різних шкіл, і виставили три різних оцінки, завдання досліджуваних обвести ту оцінку, яку вони вважають правильною. Згодом проводиться індивідуальна бесіда з досліджуваними. Рівень самооцінки визначається на основі отриманих даних за наступними показниками:

- співпадання чи не співпадання самооцінки з адекватною оцінкою вчителя;
- характер аргументації самооцінки: а) аргументація, спрямована на якість виконаної роботи, б) будь-яка інша аргументація, в) стійкість або не стійкість самооцінки, яка проявляється під час індивідуальної бесіди.

Тест «Неіснуюча тварина» є проєктивною методикою дослідження особистості, що була запропонована М. З. Друкаревич (Додаток Ж). Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для реєстрації актуального стану психіки використовуються результати дослідження моторики, особливо, дані моторики домінантної руки, які фіксуються у вигляді графічного сліду руху, тобто малюнка. Згідно теорії Сеченова, кожне уявлення, що виникло в психіці, і будь-яка тенденція, пов'язані з цим уявленням, закінчується рухом. Якщо реальний рух по якійсь причині не здійснюється, то в існуючих групах м'язів накопичується певне напруження, енергетично достатнє для здійснення руху.

Тенденція руху завжди спрямована в простір. При виконанні малюнка листок паперу являє собою модель простору, яка, окрім стану м'язів, фіксує відношення піддослідного до простору, тобто ту чи іншу тенденцію, що виникла. Простір, в свою чергу, пов'язаний з емоційним забарвленням переживань і тим чи іншим часом, періодом – теперішнім, майбутнім, минулим. Пов'язаний він також з діями та ідеально розумовим планом функціонування психіки.

Крім загальних закономірностей даного зв'язку і відношення до простору при тлумаченні матеріалу, отриманих в процесі проведення тесту,

використовуються теоретичні норми оперування з символами і символічними геометричними елементами і фігурами.

Тест має належні показники надійності і валідності. Проводиться шляхом малювання на стандартному листку паперу (формату А-4) «неіснуючої тварини», ніяких вказівок або пояснень з приводу як розташувати листок не дається. Під час малювання людина не повинна мати можливості спостерігати за створенням чужого проєктивного малюнка. По-перше, можуть бути спроби копіювання або запозичення, по-друге, нічого не повинно відволікати під час дослідження. Малювати слід простим або кольоровими олівцями.

Дана методика дозволяє висунути безліч гіпотез про особливості особистості, але нас цікавить такий її структурний компонент, як самооцінка. Діагностується самооцінка в залежності від розташування малюнка на папері. При адекватній самооцінці малюнок розташований по середній лінії стандартного листка. Положення малюнка ближче до верхнього краю листка (чим ближче тим яскравіше виражено) трактується як завищена самооцінка, і навпаки розташування малюнку ближче до нижнього краю: невпевненість в собі, занижена самооцінка, нерішучість.

Поштовхом до будь-якої діяльності може стати як бажання досягнути успіху, так і страх перед невдачею. Мотивація досягнення успіху спрямовує дії людини на досягнення конструктивних позитивних результатів. Особистісна активність у цьому випадку залежить від потреби в досягненні успіху. При переважаючій мотивації уникнення невдачі людина прагне, насамперед, уникнути покарання або засудження. Очікування неприємних наслідків, як правило, визначає її подальші дії.

Аналіз численних експериментів, за даною проблемою дозволяє визначити узагальнений портрет цих двох типів мотивації, орієнтованих, відповідно, на успіх і невдачу.

Особистості, у яких переважає мотивація успіху, зазвичай активні, ініціативні. Якщо їм зустрічаються перешкоди — шукають методи їхнього

подолання. Продуктивність роботи і рівень її активності меншою мірою залежить від зовнішнього контролю. Відрізняються наполегливістю у досягненні мети. Вони схильні планувати своє майбутнє на великі часові відрізки, оскільки сприйняття і переживання часу у даних осіб є «цілеспрямованим та швидким», а не безцільно спадаючим.

Досліджувані схильні до переоцінки своїх невдач у світлі досягнутих успіхів. Виконуючи завдання проблемного характеру та в умовах дефіциту часу результативність діяльності, зазвичай, поліпшується. Волюють брати на себе середні за рівнем труднощі або ж дещо завищені, хоч і здійсненні зобов'язання. Ставлять перед собою реально досяжні цілі. Якщо ризикують, то обачно. Зазвичай такі риси забезпечують сумарний успіх, істотно відмінний як від незначних досягнень при занижених зобов'язаннях, так і від випадкового везіння при завищених.

Значною мірою (більш, ніж в протилежного типу) виражений ефект незавершеної дії. Сенс закономірності у тому, що незавершені дії запам'ятовуються набагато краще, ніж завершені.

Привабливість завдання зростає пропорційно його складності. Особливо це проявляється у виконанні добровільних, а не нав'язаних ззовні зобов'язань. У разі невдалого виконання цього «нав'язаного» завдання його привабливість все ж залишається на колишньому рівні.

Досліджувані, у яких переважаючою є мотивація уникнення невдачі, як правило, малоініціативні, уникають відповідальних завдань, вишукують причини відмовитися від них. Оскільки не завжди адекватно оцінюють свої можливості, то можуть ставити перед собою невиправдано завищені цілі. Не схильні до переоцінки своїх дій у світлі невдач. Схильні до сприйняття і переживання часу, як «безцільно спадаючий», планують своє майбутнє на менш віддалені часові проміжки.

У випадку невдачі під час виконання будь-якого завдання його привабливість, зазвичай, знижується. Зауважимо, що це відбувається незалежно від того, «нав'язане» завдання ззовні чи обрано самим суб'єктом.

Мотиваційний компонент досліджувався за допомогою методики Мехрабієна. Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабієна для вимірювання мотивації досягнення (ТМД) запропонована М.Ш. Магомед-Еміновим (Додаток 3). ТМД призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у досліджуваного домінує. Методика застосовується для дослідження цілей при діагностиці мотивації досягнення у підлітків і осіб юнацького віку. Тест являє собою опитувальник, що має дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Кожна з форм містить по 32 запитання, які передбачають 7 варіантів відповідей (повністю згідний, згідний, скоріше згідний ніж не згідний, нейтральний, скоріше незгідний ніж згідний, не згідний, повністю не згідний).

За кожну відповідь досліджуваний отримує певну кількість балів. Підрахунок балів здійснюється за допомогою ключів. До кожної форми опитувальника додається власний ключ.

Високі показники по тесту означають, що прагнення до досягнення успіху виражено більшою мірою, ніж уникнення невдачі, низькі - навпаки. Бали всього контингенту досліджуваних ранжуються і виділяють дві конкретні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% - мотивом уникнення невдачі.

На відміну від молодшого школяра, в якого переважає мимовільна увага, підліток може керувати своєю увагою, він може добре концентрувати увагу в значимій для нього діяльності: в спорті, у трудовій діяльності, в спілкуванні. Увага підлітка стає добре керованим, контрольованим процесом і захоплюючою діяльністю. Тривала навчальна діяльність надихає їх на підтримку довольної уваги. Водночас підліткам характерні стани глибокої

втоми. Саме в підлітковому віці крива втомлюваності різко підвищується, особливо в 13-14 і в 16 років.

Для дослідження рівня концентрації уваги нами був використаний тест П'єрона-Рузера, що включає в себе бланк з геометричними фігурами, які за певний час потрібно заповнити відповідно до інструкції. В результаті обробки та інтерпретації результатів проведення даної методики встановлюються рівні концентрації уваги, а саме: дуже високий, високий, середній, низький. (Додаток)

На наш погляд, використання перерахованих методик дослідження дадуть змогу розробити комплексний систематичний підхід до вивчення психологічних особливостей регуляції рухової активності підлітків, що, в свою чергу, відкриє можливості до розвитку та формування даного показника.

2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження особливостей регуляції рухової активності підлітків

Вивчаючи психологічні особливості регуляції рухової активності у підлітків, емпіричні дані ми аналізували за такими напрямками:

- дослідження прояву вольового компоненту у підлітків п'ятих, сьомих та дев'ятих класів при статичних, динамічно анаеробних та динамічно аеробних навантаженнях;
- дослідження прояву вольового компоненту при статичних, динамічно анаеробних та динамічно аеробних навантаженнях у дівчат та хлопців;
- виявлення психологічних чинників, які впливають на регуляцію рухової активності та прояв вольового компоненту у підлітків.

Досліджуючи прояви сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми у підлітків п'ятих-дев'ятих класів, ми помітили, що дані показники відрізняються не лише за віком, але й за статтю. Крім того, тривалість вольового зусилля, яке проявляють підлітки, за

результатами нашого дослідження, залежить і від виду навантажень. Розглянемо результати дослідження більш детально. Так, при статичному навантаженні у підлітків 10-11 років середній час появи втоми складав 27 секунд, в той час як середня тривалість вольового компоненту складала 50 секунд. Середній час появи втоми у дітей 12-13 років при статичному навантаженні складав 35 секунд, середня тривалість вольового компоненту – 64 секунди. І, нарешті, у підлітків 14-15 років середній час появи втоми – 43 секунди, а середня тривалість вольового компоненту – 72 секунди.

Узагальнені результати даного етапу дослідження подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Тривалість вольового компоненту при статичному навантаженні у підлітків різних вікових категорій (в секундах)

Вікова категорія підлітків	Середня тривалість вольового компоненту	Середній час появи втоми
10-11 років	27	50
12-13 років	35	64
14-15 років	43	72

Відображені у таблиці результати дають підставу для висновку, що при статичному навантаженні у підлітків з віком зростає витривалість, оскільки збільшується час появи втоми, а також здатність контролювати фізичне навантаження за допомогою прояву вольового зусилля.

Вивчаючи гендерні особливості прояву вольового компоненту при статичному навантаженні, ми дійшли висновку, що показники тривалості вольового компоненту та часу появи втоми розрізняються залежно від статі (див. табл.2.2)

Таким чином, як у дівчат, так і у хлопців тривалість вольового компоненту та час появи втоми при статичному навантаженні з віком зростає, однак, якщо тривалість вольового компоненту у дівчат від 10 до 15 років зросла на 21 секунду, то у хлопців цей показник з віком зріс на 17 секунд. В той же час середній час появи втоми у дівчат з віком збільшився на 16 секунд, а у хлопців

– на 19 секунд. Таким чином, за результатами нашого дослідження, при більшій схильності до появи втоми, дівчата, порівняно з хлопцями, можуть проявляти більшу витривалість при статичних навантаженнях, завдяки регуляції вольового компоненту.

Таблиця 2.2

Тривалість вольового компоненту при статичному навантаженні залежно від статі (в секундах)

Вікова категорія та стать підлітків	Середня тривалість вольового компоненту	Середній час появи втоми
Дівчата 10-11 років	48	29
Хлопці 10-11 років	59	26
Дівчата 12-13 років	57	30
Хлопці 12-13 років	68	37
Дівчата 14-15 років	69	37
Хлопці 14-15 років	76	45

На наступному етапі нашого дослідження ми за віком та статтю порівнювали тривалість вольового компоненту та середній час появи втоми при динамічних анаеробних навантаженнях. Якщо при статичних навантаженнях ми мали справу з проявами силової витривалості підлітків, то на даному етапі мова йде про швидкісну витривалість (див. табл. 2.3)

Результати, отримані в процесі дослідження, свідчать про те, що при анаеробному навантаженні, як і при статичному, з віком збільшується тривалість вольового компоненту та час появи втоми. Так середня тривалість вольового компоненту з віком збільшилася на 18 секунд, в той момент, як час появи втоми також зріс на 10 секунд. Аналізуючи динаміку змін у дівчат від 10 до 15 років, ми дійшли висновку, що середня тривалість вольового компоненту у дівчат збільшилася на 13 секунд, а час появи втоми зріс на 15 секунд. У хлопчиків з віком показник тривалості вольового компоненту при анаеробному навантаженні на 22 секунди, а час появи втоми збільшився на 10 секунд.

Таблиця 2.3

**Тривалість вольового компоненту при анаеробному навантаженні
залежно від статі та віку (в секундах)**

Вікова категорія та стать підлітків	Середня тривалість вольового компоненту	Середній час появи втоми
Загальний показник для підлітків 10-11 років	40	31
Дівчата 10-11 років	39	27
Хлопці 10-11 років	42	33
Загальний показник для підлітків 12-13 років	54	35
Дівчата 12-13 років	52	34
Хлопці 12-13 років	57	37
Загальний показник для підлітків 14-15 років	58	41
Дівчата 14-15 років	52	42
Хлопці 14-15 років	64	43

Таким чином, при анаеробному навантаженні у дівчат, порівняно з хлопцями, збільшується час появи втоми, в той час як у хлопців з віком значно зріс показник тривалості вольового компоненту. Таким чином при анаеробному навантаженні підлітки чоловічої статі можуть проявляти більшу витривалість завдяки регуляції вольового компоненту, в той час як у дівчат збільшується час появи втоми, що може свідчити про кращу витривалість організму.

Загальна витривалість підлітків визначалася нами при динамічно аеробних навантаженнях. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 2.4.

Аналізуючи результати дослідження, ми дійшли висновку, що при аеробному навантаженні тривалість вольового компоненту та час появи втоми не мають такого динамічного і послідовного зростання, як при статичному та анаеробному навантаженні. Так, загальний показник тривалості вольового компоненту зріс на 69 секунд від п'ятого до сьомого класу, в той час як від сьомого до дев'ятого класу даний показник знизився на 46 секунд. Це дає нам підстави для припущення, що загальна витривалість є найвищою у підлітків 12-13 років. Ця динаміка стосується як хлопчиків, так і дівчаток. Однак зауважимо,

що середня тривалість вольового компоненту у дівчат та хлопців п'ятого класу майже не відрізняється, але вже до сьомого класу цей показник стає на 8 секунд більшим у дівчат, а до дев'ятого класу ця різниця збільшується на 22 секунди. Це дає підстави для висновку про те, що загальна витривалість дівчат збільшується завдяки вольовому компоненту, який більш вираженим є у дівчаток підліткового віку.

Таблиця 2.4

**Тривалість вольового компоненту при аеробному навантаженні
залежно від статі та віку (в секундах)**

Вікова категорія та стать підлітків	Середня тривалість вольового компоненту	Середній час появи втоми
Загальний показник для підлітків 10-11 років	87	87
Дівчата 10-11 років	86	90
Хлопці 10-11 років	88	86
Загальний показник для підлітків 12-13 років	156	64
Дівчата 12-13 років	160	62
Хлопці 12-13 років	152	66
Загальний показник для підлітків 14-15 років	110	54
Дівчата 14-15 років	126	58
Хлопці 14-15 років	104	52

Час появи втоми при аеробному навантаженні з віком зменшується, що може свідчити про меншу витривалість підлітків при загальному навантаженні. Так у дівчат від п'ятого до дев'ятого класу цей показник знизився на 32 секунди, а у хлопців – на 34 секунди.

Нестійка динаміка тривалості вольового компоненту та часу появи втоми дає підставу для припущення, що регуляція рухової активності підлітків залежить не лише від ступеню та виду фізичного навантаження, але й зумовлена певними психологічними особливостями підлітка. Тому наступний етап дослідження був спрямований на виявлення психологічних чинників, які впливають на регуляцію рухової активності та прояв вольового компоненту у

підлітків. Серед таких чинників на етапі пілотажного дослідження нами були виокремлені наступні: рівень самооцінки, рівень саморегуляції, рівень розвитку концентрації уваги та особливості мотиваційної сфери підлітка.

Особливе значення для досягнення успіху в будь-якій діяльності має концентрація уваги, що характеризує глибину, тривалість і інтенсивність психічної діяльності людини. Як відомо, концентрація виявляється в одночасному відволіканні від усього зайвого, у тимчасовому ігноруванні всіх інших об'єктів. При цьому відображення стає більш яким і чітким, думки та інформація утримуються у свідомості доти, доки діяльність не буде завершена, доки не буде досягнуто її мети. Таким чином забезпечуються контроль і регуляція діяльності.

Серед підлітків-п'ятикласників низький рівень розвитку концентрації уваги був виявлений у 16,7% досліджуваних даного віку, середній рівень розвитку властивий 65% підлітків 10-11 років, 18,3% мають високий рівень концентрації уваги.

У семикласників, як і у дев'ятикласників рівень розвитку концентрації уваги, порівняно з підлітками-п'ятикласниками дещо нижчий. Так низький рівень був виявлений у 21,7% підлітків, що навчаються у сьомому класі та 23,3% – у дев'ятому. Середній рівень розвитку уваги властивий 58,3% підлітків 12-13 років та 56,7% – 14-15 років. 20% підлітків, які навчаються у сьомому класі та 20% підлітків-дев'ятикласників мають високий рівень розвитку концентрації уваги.

А.В. Захарова в своїх дослідженнях зауважує, що самооцінка тісно пов'язана з однією із центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, що визначається відношенням її дійсних досягнень до того, на що людина претендує, яку мету перед собою ставить. У своїй практичній діяльності особистість, як правило, прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з її самооцінкою, сприяють її зміцненню, нормалізації. Істотні

зміни в самооцінці з'являються тоді, коли досягнення зв'язуються суб'єктом діяльності з наявністю або відсутністю в неї необхідних здібностей [43].

Л.Д. Столяренко в свою чергу говорить про те, що одна із функцій самооцінки полягає у тому, що вона виступає внутрішньою умовою регуляції поведінки й діяльності людини. Як зауважує автор, завдяки включенню самооцінки в структуру мотивації діяльності, особистість постійно співвідносить свої можливості, психічні ресурси із цілями й засобами діяльності.

С.А. Будассі досліджуючи захисні механізми особистості, дійшов висновку, що крім функції психологічного захисту, когнітивної функції, самооцінка у складі самосвідомості дозволяє здійснювати функцію саморегуляції.

Виходячи із зазначеного, ми можемо говорити про те, що самооцінка є досить вагомим чинником, який впливає на регуляцію рухової активності підлітка.

За результатами нашого дослідження адекватна самооцінка найбільш властива підліткам 10-11 років. Вона виявлена у 73,3% досліджуваних віку. Серед семикласників та дев'ятикласників адекватний рівень самооцінки властивий 65% підлітків. Зауважимо, що досліджувані даного віку мають однакові показники за рівнем самооцінки. Зокрема, у 20% виявлений занижений рівень самооцінки та у 15% – завищений. Серед п'ятикласників завищений рівень самооцінки мають 18,3% досліджуваних, занижений – 8,4%.

Цікавим виявилось те, що мотивація досягнення успіху та мотивація уникнення невдачі, за результатами нашого дослідження, не залежить від вікових показників, однак є різниця між даними показниками за гендерною ознакою (див. табл.2.5)

Таблиця 2.5

Узагальнені результати дослідження переважаючої мотивації підлітків (у відсотках)

Вікова категорія та стать підлітків	Мотивація досягнення успіху (МДУ)	Мотивація уникнення невдачі (МУН)	МДУ+ МУН
Загальний показник для підлітків 10-11 років	28,3	28,3	43,4
Дівчата 10-11 років	18,2	12,1	22,2
Хлопці 10-11 років	10,1	16,2	21,2
Загальний показник для підлітків 12-13 років	26,7	26,7	46,7
Дівчата 12-13 років	15,4	13,2	24,6
Хлопці 12-13 років	11,3	13,2	22,1
Загальний показник для підлітків 14-15 років	26,7	26,7	46,7
Дівчата 14-15 років	14,2	12,3	23,6
Хлопці 14-15 років	12,5	14,4	23,1

Аналізуючи результати, подані в таблиці, ми дійшли наступних висновків:

- переважаючий тип мотивації залежить радше не від віку, а від гендерних особливостей підлітків;
- дівчатам підліткового віку більш властива мотивація досягнення успіху, особливо яскраво це простежується у досліджуваних 10-11 років;
- з віком різниця у проявах мотивації зменшується, але все ж лишається тенденція, яка вказує на те, що дівчата-підлітки більше, ніж їхні однолітки-хлопці спрямовують свої дії на досягнення конструктивних позитивних результатів.

Ми припускаємо, що спрямування дівчат на досягнення позитивних результатів зумовлює їх більшу, порівняно з хлопцями, загальну витривалість при руховій активності. Однак це лише припущення, що потребує подальшого дослідження.

Досліджуючи особливості прояву у підлітків саморегуляції (залежно від віку та статі) ми не знайшли істотних відмінностей. Зауважимо, що високий рівень саморегуляції властивий четвертій частині досліджуваних. Зокрема, 25% п'ятикласників, 26,7% семикласників та 25% дев'ятикласників. Середній рівень розвитку саморегуляції був виявлений у 50% від загальної кількості досліджуваних віком 10-11 років; у 53,3% підлітків 12-13 років та у 55% 14-15-річних досліджуваних.

Цікавими для нашого дослідження ми вважаємо результати, отримані за шкалами опитувальника ЗССМ, які, як ми вже зауважували, відображають основні регуляторні процеси планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінка результатів (Ор) та регуляторно-особистісні властивості: гнучкість (Г) і самостійність (С).

Варто зупинитися на тому, що регуляторно-особистісні властивості, зокрема, гнучкість і самостійність найбільш виражені у підлітків 14-15 років. Так, гнучкість властива 24% дівчат та 26% хлопців даного віку. У молодших підлітків цей показник менший і виражений у 18% дівчат та 17% хлопців 12-13 років та у 13% дівчат та 14% хлопців 10-11 років.

Таким чином, чим молодший підліток, тим важче йому діяти в динамічних обставинах, оскільки лише незначна частина підлітків від 10 до 13 років здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність і поведінку. З віком у підлітків зростає рівень сформованості регуляторної гнучкості, що дозволяє їм вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Самостійність також найменш властива молодшим підліткам. Лише у 8% хлопців та 7% дівчат 10-11 років виявлена дана властивість. Таким чином п'ятикласники, в основному, ще не в змозі самостійно розробляти плани і програму дій, бути незалежними в організації своєї активності тощо. У підлітків 12-13 років показник за даною шкалою дещо вищий і складає 10% хлопчиків та 11% дівчаток.

Серед досліджуваних-дев'ятикласників даний показник властивий 16% хлопців та 14% дівчат, що свідчить про зростаючу з віком здатність дитини самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності тощо.

Зважаючи на вказані особливості підліткового віку, ми вважаємо, що регулювати власну рухову активність підлітки не завжди в змозі, тому до певного віку необхідний постійний контроль з боку дорослого. Ми також припускаємо, що маючи такі регуляторно-особистісні властивості як гнучкість та самостійність, підлітки в процесі дослідження могли проявити високу витривалість при фізичному навантаженні.

Важливим, на наш погляд, при регуляції рухової активності є розвиток здатності до усвідомленого планування діяльності, оскільки це дає можливість спрямувати свої зусилля на досягнення поставленої мети. Однак, за результатами нашого дослідження лише невелика кількість підлітків здатні усвідомлено планувати власну діяльність, ставити перед собою реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі цілі.

Так за шкалою «планування» високі показники спостерігаються у 7% дівчат та 5% хлопців 10-11 років, 9% дівчат та 10% хлопців 12-13-річного віку. У підлітків 14-15 років даний показник дещо вищий і виявлений у 14% дівчат та 15% хлопців. Таким чином, у досліджуваних підліткового віку потреба в плануванні розвинена ще не достатньо, тому цілі часто змінюються, а поставлена мета рідко буває досягнута.

Не менш важливою є розвиток здатності виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. На достатньому рівні ця здатність розвинута у 5% хлопців та 7% дівчат, що відвідують п'ятий клас, 9% хлопців та 10% дівчат семикласників. До дев'ятого класу цей показник значно зростає і властивий 18% хлопців та 19% дівчат. Таким чином, у молодших підлітків досить слабка сформованість процесів

моделювання, внаслідок чого можуть виникати труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації.

Наш висновок підтверджується і результатами, отриманими за шкалою «програмування». Високі показники за даною шкалою виявлені у 21% дівчат та 20% хлопців 14-15 років, 11% дівчат та 10% хлопців 12-13 років та лише у 7% дівчат та 8% хлопців 10-11-річного віку, що свідчить про сформованість у даних досліджуваних потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей. Однак, як свідчать результати дослідження, зазвичай підлітки не вміють і не бажають продумувати послідовність своїх дій, діють більш спонтанно під впливом емоцій та миттєвих бажань. Даний показник може свідчити про те, що підлітки можуть відмовитися від виконання діяльності, зважаючи на власний настрій або ж керуючись тим, що дана рухова діяльність не є для них нагальною необхідною.

Вміння оцінити результати власної діяльності, на наш погляд, є досить суттєвим чинником у розвитку рухової активності підлітка, оскільки дає можливість адекватно оцінити власні досягнення, виявити допущені помилки і покращити результат. Високі показники за шкалою «оцінювання результатів» були виявлені у 55% підлітків 10-11 років, 61% досліджуваних 12-13 річного віку та у 60% підлітків 14-15 років. Низькі показники за даною шкалою властиві 15% п'ятикласників, 13% семикласників та 12% дев'ятикласників, що свідчить про некритичність підлітків до власних до своїх дій, не достатній розвиток критеріїв успішності, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому і окремо за такими властивостями характеру як наполегливість і самоконтроль. З метою визначення рівня розвитку вказаних властивостей у підлітків ми застосовували тест-опитувальник А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції». Узагальнені результати дослідження рівня розвитку наполегливості подано на рисунку 2.

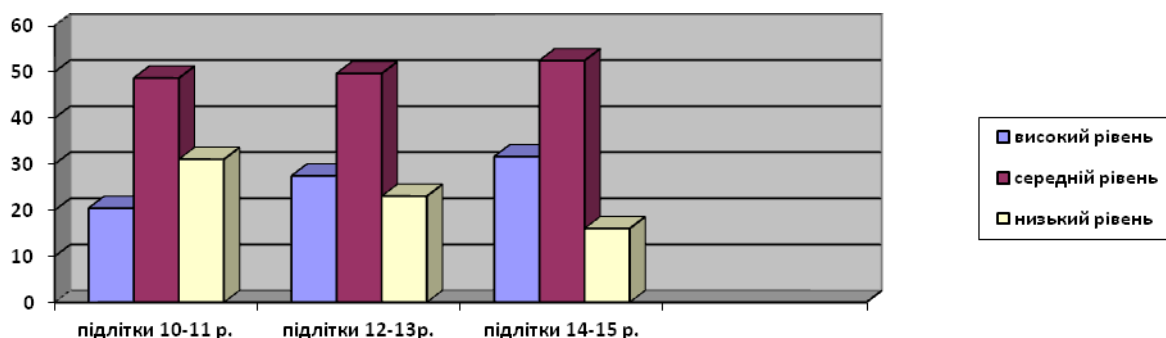


Рисунок 2. Дослідження рівня розвитку наполегливості

Аналізуючи результати дослідження, ми дійшли наступних висновків.

Високий рівень розвитку наполегливості як складової вольової регуляції підлітка був виявлений у 20,4% досліджуваних 10-11 років (серед них 11,2% дівчат та 9,2% хлопців), 27,4% підлітків 12-13 років (14,1% дівчат та 13,3% хлопців) та 31,6% досліджуваних 14-15 років (16,0% дівчат та 15,6% хлопців). Таким чином, наполегливість як вистивість характеру у підлітків з віком зростає, причому у дівчат дана риса більш виражена, ніж у хлопців, однак ця різниця не є достатньо суттєвою.

Опираючись на отримані результати, ми можемо сказати, що біля третини досліджуваних мають прагнення до активного виконання запланованого, мобілізуючись та долаючи перешкоди на шляху до мети.

Однак насторожує те, що частина підлітків мають підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призводити до непослідовності і навіть хаотичної поведінки, а також знижений фон активності і працездатності. Так низький рівень розвитку наполегливості властивий 31% п'ятикласників (17% хлопців та 14% дівчат); 23% підлітків, що навчаються у сьомих класах (13% хлопців та 10% дівчат) та 16% дев'ятикласників (9% хлопців та 7% дівчат).

Не менш важливою умовою розвитку рухової активності підлітків, на наш погляд, є достатній рівень розвитку самоконтролю у дитини, що дає

можливість контролювати власні емоційні стани та реакції. Високий рівень самоконтролю забезпечує внутрішній спокій дитини, впевненість у собі, підвищує готовність до сприйняття нового, неочікуваного. Однак прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призвести до підвищення внутрішньої напруженості, постійного занепокоєння і втоми.

Високий рівень розвитку самоконтролю властивий 18% досліджуваних 10-11 років (серед них 9,5% дівчат та 8,5% хлопців). У дітей 12-13 років цей показник збільшився на 5% і становить 23% (11,4% дівчат та 11,6% хлопців). У підлітків 14-15 років рівень розвитку саморегуляції є найвищим і виявлений у 34% досліджуваних даного віку (18% дівчат та 16% хлопців). Узагальнені результати даного етапу дослідження подані на рисунку 3.

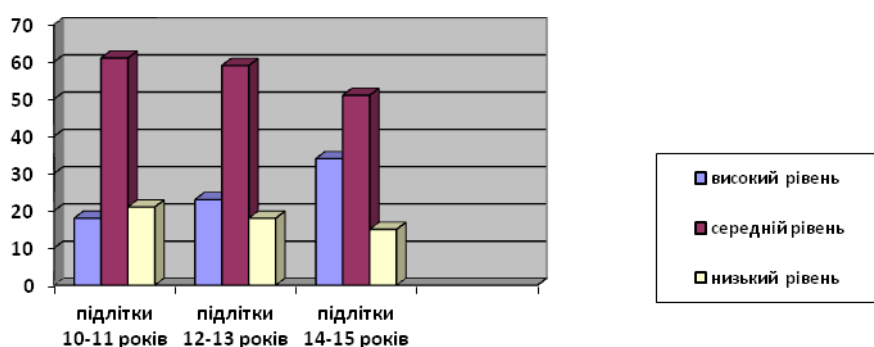


Рисунок 3. Дослідження рівня розвитку самоконтролю

Низький рівень самоконтролю був виявлений у 21% підлітків 10-11 років (11% хлопців та 10% дівчат), 18% досліджуваних 12-13 років (10% хлопців та 8% дівчат) та 15% підлітків 14-15-річного віку (8% хлопців та 7% дівчат).

Варто також зауважити, що високий рівень розвитку саморегуляції в деяких випадках може бути пов'язаний з проблемами в організації життєдіяльності і відносинах із людьми, а іноді відображати появу дезадаптивних рис і форм поведінки.

Таким чином дослідивши появу та тривалість вольового компоненту у підлітків при різних видах навантажень, ми лише зробили припущення про те, що регуляція рухової активності залежить не лише від навантаження та прояву вольового зусилля, але й від певних психологічних особливостей досліджуваних. Серед таких особливостей нами були виокремлені і попередньо досліджені наступні: рівень розвитку концентрації уваги, рівень розвитку самооцінки, особливості прояву мотиваційної сфери, рівень розвитку саморегуляції та особливості її прояву при плануванні, контролі, оцінюванні діяльності, рівень розвитку наполегливості та самоконтролю як особистісних рис, що забезпечують вольову регуляцію рухової активності підлітка. Однак вплив перерахованих особливостей безпосередньо на рухову активність підлітка потребує подальшого дослідження.

2.3. Дослідження психологічних чинників, що впливають на регуляцію рухової активності підлітка

З метою встановлення залежності між виокремленими показниками та дослідження їх впливу на регуляцію рухової активності у підлітків нами була проведена процедура кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона. Оскільки на попередньому етапі дослідження досить суттєвих і вагомих розбіжностей між підлітками жіночої та чоловічої статі ми не виявили, на даному етапі ми об'єднали їх в одну групу. Виявлені розбіжності, на наш погляд, не можуть суттєво впливати на результати кореляційного аналізу, однак вони будуть враховані при дослідженні гендерних особливостей регуляції рухової активності у підлітків. Для подальшого кореляційного аналізу були відібрані наступні показники: мотивація уникнення невдачі (МУН), мотивація досягнення успіху (МДУ), МДУ+МУН, адекватна самооцінка, занижена самооцінка, завищена самооцінка, високий рівень саморегуляції, низький рівень саморегуляції, середній рівень саморегуляції,

високий рівень за шкалою «планування», низький рівень за шкалою «планування», середній рівень за шкалою «планування», високий рівень за шкалою «моделювання», середній рівень за шкалою «моделювання», низький рівень за шкалою «моделювання», високий рівень за шкалою «програмування», середній рівень за шкалою «програмування», низький рівень за шкалою «програмування», високий рівень за шкалою «оцінювання результатів», середній рівень за шкалою «оцінювання результатів», низький рівень за шкалою «оцінювання результатів», високий рівень за шкалою «гнучкість», середній рівень за шкалою «гнучкість», низький рівень за шкалою «гнучкість», високий рівень за шкалою «самостійність», середній рівень за шкалою «самостійність», низький рівень за шкалою «самостійність», високий рівень вольової саморегуляції, середній рівень вольової саморегуляції, низький рівень вольової саморегуляції, високий рівень розвитку самоконтролю, середній рівень розвитку самоконтролю, низький рівень розвитку самоконтролю, високий рівень розвитку наполегливості, середній рівень розвитку наполегливості, низький рівень розвитку наполегливості, високий рівень розвитку концентрації уваги, середній рівень розвитку концентрації уваги, низький рівень розвитку концентрації уваги, середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14-15

років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні.

В результаті проведеного аналізу було встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні* та середнім рівнем розвитку концентрації уваги, мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04) та середнім часом появи втоми у підлітків 10-11 років (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04) та обернену залежність між низьким рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції - 0,51, рівень значущості 0,05) та низьким рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04).

Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років безпосередньо залежить від рівня саморегуляції та здатності дитини до самоконтролю. Середній рівень самоконтролю дає змогу зберегти внутрішню рівновагу, впевненість у собі дитини у собі при виконанні певних навантажень, що забезпечує успішність їх виконання. Крім того, значний вплив має мотиваційний компонент. Зокрема, переважаюча мотивація досягнення успіху забезпечує наполегливість підлітків у досягненні мети та залежність продуктивності рухової активності від внутрішніх чинників, а не від зовнішнього контролю. Прослідковується також

залежність від витривалості дитини, оскільки, чим більшим є час появи втоми у підлітків при статичному навантаженні, тим більша тривалість вольового компоненту.

Зауважимо також, що обернена кореляція свідчить про те, що невміння і небажання підлітків даного віку продумувати послідовність своїх дій, некритичність до своїх дій призводять до різкого погіршення якості результатів при статичному навантаженні та зниженню тривалості вольового компоненту.

Пряму залежність було також встановлено між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 12-13 років при статичному навантаженні* та високим рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04) середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04). Також була встановлена обернена залежність між низьким рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04) та низьким рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04).

Як свідчать результати отримані при кореляційному аналізі, у підлітків 12-13 років тривалість вольового компоненту при руховій активності зі статичним навантаженням великою мірою залежить від прояву індивідуальних якостей дитини, що забезпечують процес саморегуляції. Зокрема, мова йде про автономність в організації активності підлітка, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, вміння організовувати роботу з досягнення поставленої мети, здатності швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій та поведінки, наявності прагнення виконати заплановане, розвинуте вміння не відволікатися від запланованого та здатність долати перешкоди. Значною мірою на регуляцію рухової активності при

статичному навантаженні впливає високий рівень розвитку концентрації уваги. Низький рівень розвитку концентрації уваги, навпаки, знижує рухову активність підлітка та призводить до зниження тривалості вольового компоненту. До зниження рухової активності у підлітків 12-13 років призводять також такі якості як підвищена лабільність, невпевненість, імпульсивність, знижений фон активності і працездатності, що провокують появу непослідовності у діях та хаотичну поведінку.

В результаті кореляційного аналізу встановлено також пряму залежність між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні* та середній рівень розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), середній рівень саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високий рівень за шкалою «моделювання» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), високий рівень за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04) адекватна самооцінка (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04) середній рівень за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,04).

У підлітків 14-15 років тривалість вольового компоненту також залежить від рівня розвитку саморегуляції та рівня концентрації уваги. Крім того, рухова активність підлітків даного віку безпосередньо пов'язана із автономністю в організації діяльності, здатністю самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Підсумовуючи даний етап дослідження, можна стверджувати, що рухова активність підлітків при статичному навантаженні, насамперед, залежить від достатнього рівня розвитку концентрації уваги та достатнього рівня розвитку

саморегуляції. Висока рухова активність та прояв вольового компоненту при забезпеченні цієї активності також обумовлена проявом індивідуальних якостей дитини, що забезпечують процес саморегуляції. Перераховані чинники є вагомими для всіх досліджуваних вікових категорій підлітків при статичних навантаженнях.

Пряму залежність було встановлено між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні* та середнім рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції 0,59, рівень значущості 0,05), *тривалістю вольового компоненту у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні* (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,54, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04). Встановлена також обернена залежність між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні* та низьким рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції -0,53, рівень значущості 0,05), низьким рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04).

Аналіз отриманих результатів дав змогу зробити наступні висновки. Рухова активність підлітків при анаеробному навантаженні, насамперед, залежить від рівня розвитку саморегуляції. Зокрема, сформованої потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, сформованості та стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів, розвинутої здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції

при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, прагнення до завершення розпочатої справи та вміння долати перешкоди. Зауважимо, що перераховані чинники впливають на рухову активність підлітків двох вікових категорій: 12-13 та 14-15 років. На рухову активність підлітків вказаних вікових категорій впливає також мотиваційний компонент, зокрема, для них характерною є переважаюча мотивація досягнення успіху, що забезпечує активність та ініціативність підлітків, продуктивність при виконанні діяльності, меншу залежність від зовнішнього контролю. Як правило, у підлітків, які проявляють тривалі вольові зусилля при анаеробному навантаженні, адекватна самооцінка, що дає змогу реально оцінити власні можливості при виконанні певної діяльності.

Тривалість вольового компоненту і рухова активність підлітків значно знижується за умови невміння і небажання дитини продумувати послідовність своїх дій та наявності та низького рівня розвитку самоконтролю.

Пряму залежність було також встановлено між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні* та середнім рівнем вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05), середнім часом появи втоми у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), поєднання мотивації уникнення невдачі та мотивації досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04). Обернену залежність було встановлено з наступними змінними: заниженою самооцінкою (коефіцієнт кореляції -0,55, рівень значущості 0,05), завищеною самооцінкою (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), мотивацією уникнення невдачі (коефіцієнт кореляції -0,45, рівень значущості 0,04), низьким рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції -0,44, рівень значущості 0,04).

Таким чином, прояв вольових зусиль у підлітки 10-11 років при навантаженні та руховій активності безпосередньо пов'язаний з достатнім рівнем вольової саморегуляції, як особистісної якості, здатністю витримувати фізичні навантаження та достатнім рівнем розвитку концентрації уваги. Крім того, при руховій активності для підлітків 10-11 років важливим є рівень розвитку регуляторної автономності, що забезпечує розвиток здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання тощо. Серед особистісних рис важливою є наполегливість, яка дає можливість підлітку виконати заплановане, а за необхідності мобілізуватися для подолання перешкод на шляху до поставленої цілі.

Мотиваційний компонент, на нашу думку, не є достатньо вагомим, оскільки для підлітків даної категорії властива як мотивація досягнення успіху, так і мотивація уникнення невдачі. Однак, при переважаючій мотивації уникнення невдачі рухова активність підлітків значно знижується. На зниження рухової активності і небажання проявляти вольові зусилля вагомий вплив має самооцінка підлітка (як завищена, так і занижена) та не сформованість регуляторної гнучкості, що не дозволяє підлітку вносити зміни в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Найнижча тривалість вольового компоненту при аеробному навантаженні була виявлена у підлітків 10-11 років. Проведений кореляційний аналіз дозволив виявити психологічні чинники, які впливають на прояв вольового зусилля у підлітків даної вікової категорії. Встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні* та середнім рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04) та обернену залежність з низьким рівнем за шкалою «самостійність»

(коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), низьким рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04). Аналізуючи отримані результати, ми дійшли висновку, що рухова активність та особливості прояву вольового компоненту у підлітків 10-11 років обумовлені рівнем розвитку емоційно-вольової сфери. Зокрема, емоційна стійкість, внутрішній спокій, впевненість у собі, що забезпечує контроль емоційних реакцій та станів, підвищує готовність дитини до сприйняття нового та неочікуваного. Не менш вагомими є висока працездатність підлітка, прагнення досягнути цілі та вміння долати перешкоди.

Високий рівень рухової активності забезпечується також розвитком регуляторної гнучкості, пластичністю всіх регуляторних процесів, здатності вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років значно знижується при наявності у структурі особистості дитини таких якостей як: залежність від думок і оцінок оточуючих, образливості, не вміння будувати свої відносини з іншими людьми, імпульсивності, не вміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації та самостійно планувати і розробляти програму дій.

Проведений аналіз результатів дослідження дає підстави для висновку про те, рухова активність підлітків 10-11 років безпосередньо залежить від розвитку емоційно-вольової сфери, недостатній розвиток якої у даному віці і призводить до найнижчої тривалості вольового компоненту.

Найтривалішим вольовий компонент при аеробному навантаженні виявився у підлітків 12-13 років. Тривалість вольового компонента та рухова активність у підлітків даного віку безпосередньо пов'язані з рівнем саморегуляції підлітка та з вольовою саморегуляцією. Достатній рівень саморегуляції у підлітків забезпечує емоційну зрілість, активність, незалежність, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів,

реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку, здатність планомірно реалізувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки.

Крім того, рухова активність підлітків 12-13 років тісно пов'язана із сформованістю потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вмінням дитини ставити реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі плани, адекватно оцінювати результати своєї діяльності.

Доцільно також звернути увагу на те, що негативно на рухову активність у підлітків 12-13 років впливають наявність дезадаптивних рис і форм поведінки, відчуття невпевненості в динамічних обставинах, нездатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови .

Описані висновки були зроблені на основі результатів кореляційного аналізу, при якому було встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компоненту у підлітків 12-13 років при аеробному навантаженні* та середнім рівнем саморегуляції, (коефіцієнт кореляції 0,54, рівень значущості 0,05), середнім рівнем вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «планування» (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04).

Обернена залежність була встановлена високим рівнем розвитку вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції -0,49, рівень значущості 0,04), заниженою самооцінкою (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04), низьким рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції -0,44, рівень значущості 0,04).

Досліджуючи гендерні особливості прояву рухової активності, на попередньому етапі дослідження було виявлено, що при статичних та анаеробних навантаженнях тривалість вольового компоненту та середній час появи втоми більша у хлопців. Однак при анаеробних навантаженнях у дівчат

12-13 та 14-15 років тривалість вольового компоненту виявилася більшою, ніж у хлопців даного віку. Зауважимо також, що середній час появи втоми у дівчат і хлопців практично однаковий. Отримані результати, діють підстави для припущення, що, крім фізичної витривалості, на рухову активність підлітків впливає ряд психологічних чинників, які у дівчат та хлопців можуть розрізнятися. З метою перевірки даного припущення на наступному етапі нашого дослідження вибірка опитуваних була поділена залежно від статі.

В результаті кореляційного аналізу була встановлена пряма залежність між *тривалістю вольового компоненту у дівчат 12-13 років при аеробному навантаженні* та тривалістю вольового компоненту у дівчат 10-11 років при аеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,42, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,41, рівень значущості 0,04) та обернену залежність із високим рівнем розвитку вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,50, рівень значущості 0,05).

Таким чином, високу рухову активність дівчата 12-13 та 10-11 років проявляють за умови відсутності проблем в організації життєдіяльності і відносинах із людьми, а також за відсутності прояву дезадаптивних рис і форм поведінки.

Висока рухова активність та тривалість вольового зусилля, які проявляють дівчата вказаного віку великою мірою залежить від психологічних чинників, а саме:

- переважаючої мотивації досягнення успіху, яка забезпечує активність, ініціативність, вміння долати перешкоди, продуктивність та активність при виконанні діяльності, наполегливість у досягненні мети;
- наявності високого рівня розвитку концентрації уваги та адекватної самооцінки;
- здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності;
- активності при виконанні запланованого, вміння мобілізуватися при виникаючих перешкодах;
- достатньому рівні сформованості регуляторної гнучкості, що забезпечує можливість перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

В результаті кореляційного аналізу було також встановлено пряму залежність між *тривалістю вольового компоненту у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні* та *тривалістю вольового компоненту у дівчат 14-15 років при аеробному навантаженні* (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), *тривалістю вольового компоненту у дівчат 14-15 років при статичному навантаженні* (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04), високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04), високим рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04).

Отримані результати свідчать про те, що рухова активність дівчат 14-15 років при будь-якому навантаженні залежить від рівня розвитку регулятивної та емоційно-вольової сфери. Тривалість вольового компоненту безпосередньо

пов'язана із рівнем розвитку саморегуляції, що передбачає не лише розвинуте вміння керувати процесом діяльності, але й емоційну зрілість, незалежність, самостійність, впевненість у собі, реалістичність поглядів, розвинуте почуття обов'язку тощо. Крім того, висока рухова активність у дівчат 14-15 років, як і у семикласниць, залежить від рівня сформованості регуляторної гнучкості, рівня розвитку регуляторної автономності та наполегливості у досягненні поставленої мети.

Підсумовуючи результати, отримані на даному етапі дослідження, можна зробити висновок про те, що рухова активність дівчат підліткового віку залежить від рівня розвитку особистісних рис та якостей, що забезпечують вольову саморегуляцію при виконанні різних видів діяльності.

Пряму залежність було встановлено між тривалістю вольового компоненту у хлопців 12-13 років та тривалістю вольового компоненту у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «планування» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «моделювання» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), високим рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), адекватною самооцінкою (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05).

Аналізуючи отримані результати, ми дійшли наступних висновків. Рухова активність хлопців 12-13 та 14-15 років обумовлюється схожими чинниками. Серед вагомих чинників, що впливають на рухову активність та тривалість вольового зусилля при навантаженні є ті, що, насамперед, пов'язані із вмінням планувати та організовувати діяльність. Зокрема, важливою умовою є високий рівень сформованості потреби в усвідомленому плануванні діяльності, що забезпечує наявність деталізованих, стійких, ієрархічних цілей,

що висуваються підлітком самостійно. Не менш вагомою є здатність підлітка виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому; сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей; рівень розвитку і адекватність оцінки підлітком себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Рухова активність у підлітків чоловічої статі обумовлена також емоційною зрілістю, активністю, впевненістю у собі, розвинутим почуттям власного обов'язку.

Проведене дослідження дало змогу виокремити психологічні чинники, які обумовлюють прояв рухової активності у підлітків. Звернемо увагу на те, що на активність дитини при різних видах рухової активності з різними видами навантаження впливають певні групи чинників. Узагальнені результати даного етапу дослідження подані в таблиці 2.6-2.8.

Однак крім чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків, нами були виокремлені психологічні чинники, які гальмують прояв рухової активності у досліджуваних підліткового віку.

Зокрема, рухову активність підлітків 10-11 років гальмують наступні психологічні особливості дитини:

- невміння і небажання продумувати послідовність своїх дій;
- некритичне ставлення до своїх дій;
- переважаюча у дитини мотивація уникнення невдачі;
- завищена та занижена самооцінка підлітка;
- не сформованість регуляторної гнучкості, що не дозволяє дитині вносити зміни в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов;
- залежність від думок і оцінок оточуючих;
- образливість;
- не вміння будувати свої відносини з іншими людьми;

- імпульсивність;
- не вміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації, самостійно планувати і розробляти програму дій.

Таблиця 2.6

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при статичних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10-11 років	середній рівень самоконтролю, внутрішня рівновага, впевненість у собі при виконанні певних навантажень, переважаюча мотивація досягнення успіху, наполегливість у досягненні мети, залежність продуктивності рухової активності від внутрішніх чинників, а не від зовнішнього контролю, фізична витривалість дитини
Підлітки 12-13 років	автономність в організації власної активності, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, вміння організувати роботу з досягнення поставленої мети, здатність швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій та поведінки, наявність прагнення виконати заплановане, розвинуте вміння не відволікатися від запланованого та здатність долати перешкоди, високий рівень розвитку концентрації уваги
Підлітки 14-15 років	достатній рівень розвитку саморегуляції та рівень розвитку концентрації уваги, автономністю в організації діяльності, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності

Психологічні особливості підлітків 12-13 та 14-15 років, які гальмують прояв рухової активності:

- низький рівень розвитку концентрації уваги;
- підвищена лабільність;
- невпевненість;

- імпульсивність;
- знижений фон активності і працездатності;
- непослідовність у діях та хаотична поведінка;

Таблиця 2.7

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при анаеробних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10-11 років	здатність витримувати фізичні навантаження, достатній рівень розвитку концентрації уваги, достатній рівень розвитку регуляторної автономності, розвиток здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання тощо. наполегливість, яка дає можливість підлітку виконати заплановане
Підлітки 12-13 та 14-15 років	сформована потреба продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів, розвинута здібність перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, прагнення до завершення розпочатої справи та вміння долати перешкоди, переважаюча мотивація досягнення успіху, активність та ініціативність підлітків, продуктивність при виконанні діяльності, меншу залежність від зовнішнього контролю, адекватна самооцінка

- невміння і небажання дитини продумувати послідовність своїх дій;
- низький рівень розвитку самоконтролю;
- наявність дезадаптивних рис і форм поведінки;
- відчуття невпевненості в динамічних обставинах;
- нездатність адекватно реагувати на ситуацію;
- невміння швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку;

- невміння розробити програму дій, виділити значущі умови для досягнення цілі.

Таблиця 2.8

Психологічні чинники, що позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при аеробних навантаженнях

Вікова категорія	Психологічні чинники
Підлітки 10-11 років	рівень розвитку емоційно-вольової сфери, емоційна стійкість, внутрішній спокій, впевненість у собі, контроль емоційних реакцій та станів, готовність дитини до сприйняття нового та неочікуваного, висока працездатність, прагнення досягнути цілі та вміння долати перешкоди, розвиток регуляторної гнучкості, пластичність всіх регуляторних процесів, здатність вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов
Підлітки 12-13 та 14-15 років	достатній рівень саморегуляції, емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власного обов'язку, здатність планомірно реалізувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки, сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вміння ставити реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі плани, адекватно оцінювати результати своєї діяльності

На основі проведеного дослідження, ми визначили чинники, які впливають на рухову активність підлітків. Однак при різних фізичних навантаженнях ці чинники суттєво розрізняються. Розрізняються вони також залежно від віку та статі підлітків. Спираючись на результати дослідження, ми припускаємо, що психічна регуляція рухової активності підлітків залежить від типології особистості, в основі якої лежать особливості саморегуляції. Дане припущення буде досліджено в наступному параграфі.

2.4. Психічна регуляція рухової активності підлітка

Ставлячи за мету перевірку нашого припущення щодо залежності рухової активності підлітків від типології особистості, на наступному етапі нашого дослідження ми застосували факторний аналіз.

Процедура факторного аналізу здійснювалася в статистичній системі SPSS методом Principal components, ортогонального обертання факторного рішення Varimax. Для факторного аналізу були взяті всі показники, які використовувалися при кореляційному аналізі. Однак, для більш глибокого і достовірного дослідження гендерних особливостей регуляції рухової активності підлітків, додатково ми взяли показники, які отримали при застосуванні методики К.К. Платонова, а саме: тривалість вольового компоненту у дівчат 10-11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 10-11 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 12-13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 12-13 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 14-15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10-11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10-11 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12-13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12-13 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14-15 років при статичному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14-15 років при статичному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 10-11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 10-11 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 12-13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 12-13 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15

років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 14-15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10-11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10-11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12-13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12-13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 14-15 років при анаеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 10-11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 10-11 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 12-13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 12-13 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при аеробному навантаженні, тривалість вольового компоненту у хлопців 14-15 років при аеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 10-11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 10-11 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 12-13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 12-13 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні, середній час появи втоми у хлопців 14-15 років при анаеробному навантаженні.

Крім того, факторний аналіз проводився в два етапи, залежно від вікової категорії досліджуваних, а саме: підлітки 10-11 років (хлопці та дівчата) та підлітки 12-13, 14-15 років (хлопці та дівчата). Останні дві вікові категорії ми не розмежовували, оскільки на попередньому етапі дослідження отримали однакові чинники, які зумовлюють рухову активність підлітків 12-13 та 14-15 років. На першому етапі для факторного аналізу було відібрано показники, які ми отримали досліджуючи підлітків 10-11 років.

В результаті проведеного дослідження для інтерпретації було відібрано чотири фактори, доля сукупної дисперсії яких складає 58,2%.

До складу першого фактору, який ми назвали *«стійкість емоційно-вольової сфери підлітка»* (16,9%) ввійшли наступні змінні: високий рівень розвитку емоційно-вольової сфери (0,78), тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні (0,76), тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні (0,69), середній рівень розвитку самоконтролю (0,67), середній рівень розвитку наполегливості (0,66), високий рівень за шкалою «гнучкість» (0,64), мотивація досягнення успіху (0,59), середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні (0,57), середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні (0,52), середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні (0,49).

Аналіз змінних, що ввійшли до даного фактору привів нас до висновку про те, що рухова активність підлітків 10-11 років безпосередньо залежить від рівня розвитку емоційно-вольової сфери. В нашому дослідженні розвиток емоційно-вольової сфери безпосередньо пов'язаний з рівнем розвитку самоконтролю, вольових якостей особистості, регуляторною гнучкістю та розвитком мотиваційної сфери дитини.

Таким чином, високу рухову активність та витривалість при фізичних навантаженнях проявляють підлітки 10-11 років, у структурі особистості яких є наступні риси:

- прагнення до завершення розпочатої справи;
- висока працездатність;
- вміння мобілізуватися при виконанні діяльності;
- достатній контроль емоційних реакцій і станів;
- вміння володіти собою у різних ситуаціях;
- внутрішній спокій, впевненість у собі;

- готовність до сприйняття нового, неочікуваного;
- пластичність всіх регуляторних процесів;
- переважаюча мотивація досягнення успіху.

Якщо в описаному випадку завдяки розвитку здатності підлітка до емоційно-вольової регуляції забезпечується високий рівень рухової активності при переважаючій мотивації уникнення невдачі, то наступний фактор розкриває особистісні особливості підлітків 10-11 років, які, поєднуючись в певну структурну характеристику особистості, перешкоджають розвитку рухової активності дітей даного віку.

До складу фактору *«спрямованість підлітка на уникнення невдачі»* (14,7%) увійшли змінні: переважаюча мотивація уникнення невдачі (0,65), низький рівень за шкалою «оцінювання результатів» (0,62), низький рівень за шкалою «гнучкість» (0,59), низький рівень розвитку самоконтролю (0,52), занижена самооцінка (0,51), середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні (-0,50), тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні (-0,49). Аналізуючи змінні, що увійшли до данного фактору, ми виокремили особистісні якості дитини, наявність яких в структурі особистості гальмує розвиток рухової активності у підлітків 10-11 років. Серед таких якостей найбільш вагомими є наступні:

- переважаюча мотивація уникнення невдачі;
- занижена самооцінка;
- невміння адекватно оцінити себе та результати своєї діяльності, що може бути наслідком недостатньо розвинутої рефлексії;
- несформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів;
- недостатньо розвинена здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність;
- спонтанність, імпульсивність, образливість.

На нашу думку, рухову активність підлітків у цьому випадку обмежує не небажання чи невміння виконувати певну діяльність, а впевненість дитини у тому, що в будь-якому випадку вона не досягне позитивних результатів. Це в свою чергу призводить до того, що підлітки відмовляються від виконання завдання, навіть не спробувавши подолати власну невпевненість та страх. Підтвердження нашої думки ми вбачаємо у тому, що час появи втоми у дітей даної групи набагато менший, порівняно з іншими досліджуваними. Таким чином спрямованість підлітка на уникнення невдачі, що сформувалась внаслідок заниженої самооцінки та недостатнього рівня рефлексії, обумовлює низьку рухову активність.

Наступні два фактори дають можливість виокремити ще одну типологію особистості підлітків 10-11 років, яка залежить від розвитку вольової регуляції у підлітків і обумовлює рухову активність дітей. Крім того, ми маємо змогу прослідкувати різницю між хлопчиками та дівчатками.

Так до фактору *«рівень розвитку вольової регуляції у дівчат 10-11 років»* (13,8%) ввійшли наступні змінні: середній рівень розвитку вольової саморегуляції (0,68), тривалість вольового компоненту у дівчат 10-11 років при аеробному навантаженні (0,64), тривалість вольового компоненту у дівчат 10-11 років при анаеробному навантаженні (0,60), мотивація досягнення успіху (0,59), високий рівень розвитку концентрації уваги (0,58), адекватна самооцінка (0,56), середній рівень за шкалою «гнучкість» (0,54).

Фактор *«рівень розвитку вольової регуляції у хлопців 10-11 років»* (12,8%) містить у своєму складі змінні: середній рівень розвитку вольової саморегуляції (0,69), адекватна самооцінка (0,67), середній рівень за шкалою «оцінювання результатів» (0,56), середній рівень розвитку наполегливості (0,54), середній рівень за шкалою «самостійність» (0,52), тривалість вольового компоненту у хлопців 10-11 років при аеробному навантаженні (0,50), тривалість вольового компоненту у хлопців 10-11 років при статичному навантаженні (0,48).

Порівнюючи змінні, що ввійшли до останніх двох факторів, звернемо увагу на те, що у дівчат розвиток вольової регуляції тісно пов'язаний з активністю, незалежністю, самостійністю, впевненістю у собі, реалістичністю поглядів, стійкістю намірів, здатністю до рефлексії, вмінням розподіляти зусилля, здатністю контролювати свої вчинки, адекватною самооцінкою, високим рівнем розвитку концентрації уваги та пластичністю регуляторних процесів. Перераховані якості, які входять в структуру особистості підлітка забезпечують високу рухову активність у дівчат 10-11 років.

Розвиток вольової регуляції у хлопців даного віку пов'язаний з рівнем розвитку регуляторної автономності, тобто здатністю дитини до автономності в організації активності, розвинутим вмінням самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання. Крім того, на відміну від дівчат, для хлопців важливою є висока працездатність, прагнення виконати заплановане, вміння мобілізуватися для подолання перешкод. Не менш вагомими є можливість дитини адекватно оцінити себе і результати своєї діяльності та поведінки.

Таким чином, якщо для дівчат більш вагомими є особистісні риси, що пов'язані із внутрішньою самоорганізацією, то у хлопців вони спрямовані на зовнішню організацію діяльності.

Для подальшого аналізу було відібрано показники, які ми отримали досліджуючи підлітків 12-13 та 14-15 років.

В результаті проведеного дослідження для інтерпретації було відібрано шість факторів, доля сукупної дисперсії яких складає 68,4%.

До складу першого фактору *«рівень розвитку регулятивної сфери у дівчат 14-15 років»* ввійшли наступні змінні тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні (0,67), тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при аеробному навантаженні (0,64), середній рівень саморегуляції (0,61), мотивація досягнення успіху (0,54), середній рівень

за шкалою «самостійність» (0,52), низький рівень розвитку концентрації уваги (-0,50), занижена самооцінка (-0,48).

Аналіз змінних, що ввійшли до даного фактору, дає підстави для висновку, про те, що рівень розвитку регулятивної сфери у дівчат 14-15 років безпосередньо впливає на рухову активність. Зокрема, збільшується тривалість вольового компоненту при різних видах фізичних навантажень. Таким чином, рухова активність дівчат 14-15 років залежить від здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Крім того, не менш важливими є певні якості особистості, зокрема: емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів та розвинене почуття власного обов'язку, наявність яких свідчить про високий рівень вольової саморегуляції. Вагомими є також наявність таких вмінь як розподіл зусиль при виконанні діяльності, контроль за своїми вчинками тощо. Середній рівень розвитку вольової саморегуляції у дівчат даного віку свідчить про відсутність внутрішньої напруженості, що пов'язана із прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу її спонтанності, що іноді зустрічається при високому рівні саморегуляції. Зауважимо також, що рухова активність значно знижується за наявності заниженої самооцінки та низького рівня розвитку уваги.

Наступний фактор *«розвиток емоційно-вольової сфери у дівчат 14-15 років»* містить у своєму складі змінні: високий рівень розвитку наполегливості (0,61), високий рівень за шкалою «гнучкість» (0,59), середній рівень розвитку самоконтролю (0,56), тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при аеробному навантаженні (0,52), середній час появи втоми у дівчат 14-15 років при аеробному навантаженні, (0,49), адекватна самооцінка (0,46), середній рівень розвитку вольової регуляції у дівчат 14-15 років (0,44).

Рухова активність дівчат 14-15 років забезпечується наявністю прагнення до завершення розпочатої справи, вміння мобілізуватися при виникненні перепони на шляху до мети, розвинутих здібностей, що дозволяють перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, перебудовувати плани, програми дій і поведінки. Рухова активність також пов'язана із вмінням розподіляти зусилля, реалізувати власні наміри, здатністю контролювати вчинки та повагою до соціальних норм, наявністю прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. Перераховані особливості поведінки можуть бути лише за наявності адекватної самооцінки та таких особистісних рис як активність, незалежність, самостійність та впевненість у собі.

Фактор *«низька рухова активність у дівчат 14-15 років»* дозволяє виокремити особистісні якості, наявність яких в структурі особистості може обмежувати рухову активність підлітків, зокрема дівчат у віці 14-15 років. До складу даного фактору ввійшли змінні: низький рівень розвитку наполегливості (0,57), низький рівень саморегуляції (0,53), тривалість вольового компоненту у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні (-0,51), низький рівень за шкалою «гнучкість» (0,50), середній час появи втоми у дівчат 14-15 років при анаеробному навантаженні (-0,48), низький рівень розвитку самоконтролю (0,46), низький рівень за шкалою «оцінювання результатів» (0,45), низький рівень за шкалою «самостійність» (0,44).

Змінні, які ввійшли до даного фактору свідчать про те, що підвищена лабільність, невпевненість, імпульсивність, непослідовності поведінки, чуттєвість, емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, залежність від думок і оцінок оточуючих впливають на зниження рухової активності у дівчат 14-15 років. Крім того, зменшується час появи втоми при навантаженні, що в даному випадку свідчить про нездатність проявляти вольові зусилля при подоланні перешкод.

Варто також зауважити, що в динамічних обставинах дані досліджувані почувають себе невпевнено, погано звикають до змін у житті. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови.

Спонтанність і імпульсивність, поєднані з образливістю і наданням переваги традиційним поглядам, відгороджують досліджуваних від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою. Така внутрішня налаштованість не сприяє прояву вольових зусиль з метою подолання перешкод, внаслідок чого знижується рухова активність.

Фактор *«саморегуляції довільної активності у хлопців 14-15 та 12-13 років»* включає до свого складу наступні змінні: планування (0,59), моделювання (0,54), оцінювання результатів (0,51), мотивація досягнення успіху (0,49), тривалість вольового зусилля при аеробному навантаженні (0,48), низький рівень за шкалою «гнучкість» (-0,47), низький рівень розвитку концентрації уваги (-0,45).

Таким чином рухова активність підлітків чоловічої статі обумовлюється рівнем розвитку саморегуляції, насамперед, передбачає здатність регулювати власну довільну активність. Рухова активність підлітків даної вікової категорії залежить, насамперед, від сформованості потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вміння ставити реалістичні, стійкі та досить деталізовані цілі діяльності, що, як правило, висуваються самостійно. Не менш важливо. Є здатність підлітка виділяти значущі умови для досягнення цілей, як у теперішній ситуації, так і щодо майбутнього. Саморегуляції довільної активності, як умови підвищення рухової активності підлітка, передбачає також розвиток і адекватність самооцінки щодо власного «Я» та результатів своєї діяльності та поведінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів.

Як свідчить аналіз змінних, що увійшли до даного фактору, дана група підлітків зазвичай активні та ініціативні, спрямовані на подолання перешкод. Продуктивність дитини та рівень її активності меншою мірою залежить від зовнішнього контролю і великою мірою обумовлюється внутрішніми особливостями. Зокрема, наполегливістю у досягнення мети, розвинутою потребою планувати своє майбутнє тощо. Завдяки цьому підлітки в динамічних обставинах почувають себе впевнено, для них не характерна розгубленість, невпевненість, невміння адекватно реагувати на ситуацію.

Змінні, що увійшли до п'ятого фактору **«особистісні якості, що обумовлюють рухову активність у хлопців 14-15 та 12-13 років»** свідчать про те, що прояви самостійності та наполегливості забезпечують рухову активність підлітків, яка самостійно планується, організовується тощо. Крім того, підлітки цілком автономні в організації власної активності і самостійно контролюють даний процес. Для них характерна незалежність від думок і оцінок оточуючих, прагнення до завершення розпочатої справи, висока працездатність, вміння мобілізуватися на шляху при виникненні перешкод та адекватна самооцінка (самостійність (0,55), наполегливість (0,53), адекватна самооцінка (0,51), середній рівень саморегуляції (0,49), тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при аеробному навантаженні (0,47))

До складу останнього фактору **«низька рухова активність хлопців 14-15 та 12-13 років»** увійшли наступні змінні: занижена самооцінка (0,52), мотивація уникнення невдачі (0,51), тривалість вольового компоненту при аеробному навантаженні (-0,49), планування (-0,48), програмування (-0,46), оцінювання результатів (-0,45).

Наявність у підлітка переважаючою мотивації уникнення невдачі, як правило, призводить до зниження активності та ініціативності, уникнення від виконання завдання шляхом знаходження причин для відмови, неможливості завжди адекватно оцінити власні можливості і не здатності переоцінити свої дії з точки зору досягнень чи поразок. Все це в свою чергу призводить до відмови

від будь-якої діяльності, в тому рахунку і тієї, що вимагає від підлітка рухової активності. Крім того, у підлітків даної групи не достатньо розвинена здатність до планування, що призводить до того, що цілі часто змінюються і поставлена мета рідко буває досягнута. Як правило, вони не бажають і не вміють продумувати послідовність своїх дій. Відмінною рисою є те, що досліджувані даної групи не помічають своїх помилок, вони не критичні до власних дій. Суб'єктивні критерії власної успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи. Прояв перерахованих особистісних якостей та властивостей гальмує рухову активність підлітків.

На основі проведеного статистичного дослідження ми зробили спробу виокремити типи особистості підлітків, що відрізняються за руховою активністю та психічною регуляцією поведінки. Крім того, суттєву різницю ми отримали щодо віку і статі досліджуваних. Тому групи підлітків ми умовно поділили на дві вікові категорії: молодші та старші підлітки.

Серед підлітків молодшого підліткового віку були виокремлені наступні групи досліджуваних.

Підлітки з високою руховою активністю, що обумовлена стійкістю емоційно-вольової сфери. Серед основних якостей та властивостей особистості, які притаманні даній групі досліджуваних ми виділи: вміння володіти собою у різних ситуаціях; достатній контроль емоційних реакцій і станів; внутрішній спокій, впевненість у собі; переважаючу мотивацію досягнення успіху; готовність до сприйняття нового, неочікуваного; високу працездатність; пластичність всіх регуляторних процесів; вміння мобілізуватися при виконанні діяльності; прагнення до завершення розпочатої справи.

Підлітки з низькою руховою активністю, внаслідок спрямованості дитини на уникнення невдачі. Даній групі підлітків властиві такі якості: переважаюча мотивація уникнення невдачі; занижена самооцінка; спонтанність, імпульсивність, образливість; недостатньо розвинена рефлексія; низький рівень

самоконтролю; невміння адекватно оцінити себе та результати своєї діяльності; не сформованість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; недостатньо розвинена здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність.

Підлітки з високою руховою активністю, що обумовлена рівнем розвитку вольової регуляції. Основними якостями, які властиві даній групі підлітків є: високий рівень розвитку концентрації уваги; переважаюча мотивація досягнення успіху; адекватна самооцінка; достатній рівень сформованості регуляторної гнучкості; емоційна зрілість, активність, незалежність, самостійність; впевненість у собі; стійкість намірів; реалістичність поглядів; розвинене почуття власного обов'язку; сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; вмінням розподіляти зусилля; здатність контролювати свої вчинки; вмінням самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання.

Крім того, варто ще раз звернути увагу на те, що у дівчат з високою руховою активністю, що обумовлена рівнем розвитку вольової регуляції більш вагомими є особистісні риси, що пов'язані із внутрішньою самоорганізацією, а у хлопців якості частіше пов'язані із зовнішньою організацією діяльності.

Серед досліджуваних старшого підліткового віку були виокремлені наступні групи підлітків.

Підлітки з високою руховою активністю, що обумовлена рівнем розвитку регулятивної сфери. Серед основних якостей та властивостей особистості, які притаманні даній групі досліджуваних нами були виокремлені: здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності; емоційна зрілість, відсутність внутрішньої напруженості, активність, незалежність, самостійність,

впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів та розвинене почуття власного обов'язку.

Такий тип рухової активності, за результатами нашого дослідження, найчастіше властивий дівчатам старшого підліткового віку.

Підлітки з високою *руховою активністю, що зумовлена розвитком емоційно-вольової сфери*. Як і попередній тип, більш характерний для дівчат і відрізняється такими якостями як: адекватна самооцінка; активність, незалежність, самостійність та впевненість у собі; прагнення до завершення розпочатої справи, вміння мобілізуватися при виникненні перешкоди; розвинуті здібності, що дозволяють перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов; вміння розподіляти зусилля, реалізувати власні наміри, здатність контролювати вчинки.

Підлітки з високою *руховою активністю, що обумовлена саморегуляцією довільної активності*. Основними якостями, які властиві даній групі підлітків є: здатність регулювати власну довільну активність; сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності; вміння ставити реалістичні, стійкі та досить деталізовані цілі діяльності; здатність підлітка виділяти значущі умови для досягнення цілей, як у теперішній ситуації, так і щодо майбутнього; адекватність самооцінки щодо власного «Я» та результатів своєї діяльності та поведінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів; ініціативність, активність; наполегливість у досягнення мети.

Підлітки з високою *руховою активністю, що обумовлена особистісними якостями*, зокрема: автономією в організації власної активності і самостійності; незалежністю від думок і оцінок оточуючих; прагненням до завершення розпочатої справи; високою працездатністю; вмінням мобілізуватися на шляху при виникненні перешкод; адекватною самооцінкою.

Останні два типи рухової активності, за результатами дослідження, переважно властиві хлопцям старшого підліткового віку.

Дівчата старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, що обумовлена розвитком емоційної сфери*. Основними якостями, які властиві даній групі підлітків є: підвищена лабільність, невпевненість, образливість, імпульсивність, непослідовності поведінки, чуттєвість, емоційна нестійкість, вразливість, невпевненість у собі, залежність від думок і оцінок оточуючих; нездатність проявляти вольові зусилля при подоланні перешкод, не розвинута здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови.

Хлопці старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, що обумовлено переважальною мотивацією уникнення невдачі*. Серед основних рис, що характерні для даної групи підлітків, ми виокремили: низька активність та ініціативність; уникнення від виконання завдання шляхом знаходження причин для відмови; неможливість адекватно оцінити власні можливості; не розвинута здатність до планування; не вміння продумувати послідовність своїх дій; некритичність до власних дій.

Таким чином, в процесі дослідження були визначені типи особистості підлітків, що відрізняються за руховою активністю та психічною регуляцією поведінки. Крім того, залежно від віку та статі ця типологія має свої особливості.

- Підлітки з *високою руховою активністю, що обумовлена рівнем розвитку вольової регуляції*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, що обумовлена стійкістю емоційно-вольової сфери*.
- Підлітки з *низькою руховою активністю, внаслідок спрямованості дитини на уникнення невдачі*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, що обумовлена рівнем розвитку регулятивної сфери*.
- Підлітки з *високою руховою активністю, що обумовлена особистісними якостями*.

- Підлітки з високою *руховою активністю, що обумовлена саморегуляцією довільної активності.*
- Дівчата старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, що обумовлена розвитком емоційної сфери.*
- Хлопці старшого підліткового віку з *низьким типом рухової активності, що обумовлено переважаючою мотивацією уникнення невдачі.*

Кожен тип відрізняється певними особистісними рисами та якостями, впливаючи на які в процесі розвивальної роботи, можна підвищити рухову активність підлітків.

Висновки до другого розділу

У другому розділі представлено результати експериментального дослідження вікових особливостей ініціативних вольових зусиль підлітків, а також зв'язків між показниками ефективності рухової активності (силою, швидкістю й витривалістю) та психологічними чинниками їх розвитку (саморегуляцією, особливостями мотиваційної сфери, самооцінкою, особливостями концентрації уваги).

Констатувальний експеримент проводився на базі Кам'янець-Подільських загальноосвітніх шкіл № 1, № 6, № 8. Загальна кількість досліджуваних становила 210 учнів підліткового віку: 97 – хлопчиків і 113 – дівчаток; учнів 5-х класів – 74; учнів 7-х класів – 70; учнів 9-х класів – 66. Досліджування здійснювалося впродовж 2012–2013 років.

В якості моделі рухової активності та дій, що потребують інтенсивного фізичного зусилля, була використана методика К.К. Платонова, спрямована на порівняння сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми.

Для оцінки вольового зусилля і виділення «вольового компоненту» на основі суб'єктивних самозвітів досліджуваних про початок і зростання відчуття

втоми, методику К.К. Платонова модифіковано й проведено в три етапи, кожен з яких відрізнявся типом пропонованих досліджуваним фізичних навантажень. В експерименті вимірювався час до появи суб'єктивного дискомфорту як кількісний показник індивідуальної здатності терпіти психофізичний дискомфорт. На думку авторів методу, цей показник репрезентує не тільки узагальнену міру цієї здатності, а й вважається характеристикою генетично заданої індивідуальної передумови формування вольових якостей, оскільки один і той же досліджуваний демонструє близькі значення вольового компоненту у різних видах м'язової роботи – статичній, динамічно аеробній та динамічно анаеробній, і це цілком підтвердилося результатами даного дослідження. Вольовий компонент визначається як відношення тривалості фінального відрізка часу (з моменту появи перших ознак суб'єктивного дискомфорту до відмови продовжувати роботу) до загальної тривалості експерименту, і репрезентує міру зусилля, витраченого досліджуваними на компенсацію зростаючої втоми.

Емпірично з'ясовано, що сила і динаміка вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми підлітків істотно залежать від виду навантажень, віку досліджуваних та їх статі. Нестійка динаміка тривалості вольового компоненту та часових ознак появи втоми дає підстави вважати, що регуляція рухової активності підлітків залежить не лише від ступеня й виду фізичного навантаження, а й зумовлена низкою вікових та індивідуальних психологічних особливостей підлітків. До психологічних чинників, що впливають на рухову активність підлітків та її регуляцію, віднесено рівень самооцінки, рівень саморегуляції, рівень розвитку концентрації уваги та особливості мотиваційної сфери підлітка. Здійснена емпірична перевірка підтвердила ці теоретичні припущення. Експериментально доведено й те, що ці психологічні чинники є практично «універсальними», тобто такими, що, позитивно впливають на рухову активність підлітків різної статі, віку та за різних фізичних навантажень.

Існує й низка вікових і статевих особливостей рухової активності, її організації та регуляції. Так встановлено пряму залежність між тривалістю вольового компоненту в учнів 10-11 років при статичному навантаженні та середнім рівнем розвитку концентрації уваги, мотивацією досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), високим рівнем розвитку самоконтролю (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04) та середнім часом появи втоми у 10-11-річних учнів (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04) та обернену залежність між низьким рівнем за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції -0,51, рівень значущості 0,05) і низьким рівнем за шкалою «програмування» (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04).

Пряму залежність встановлено між стійкістю вольового компоненту у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні та середнім рівнем вольової саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,58, рівень значущості 0,05), середнім часом появи втоми у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), середнім рівнем за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,56, рівень значущості 0,05), поєднання мотивації уникнення невдачі та мотивації досягнення успіху (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05), середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середнім рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,48, рівень значущості 0,04). Розвиток емоційно-вольової сфери, емоційна стійкість, спокій і впевненість у собі, контроль емоційних реакцій та станів, готовність дитини до сприйняття нового й неочікуваного, висока працездатність, прагнення досягнути цілі, вміння долати перешкоди, розвиток регуляторної гнучкості, пластичність всіх регуляторних процесів, здатність вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов є тими психологічними

особливостями, які забезпечують високу рухову активність підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні.

Отже, у віці 10-11 років висока рухова активність при статичних навантаженнях притаманна учням з середнім рівнем самоконтролю, ознаками внутрішньої рівноваги й упевненості при виконанні цих навантажень, мотивацією досягнення успіху, наполегливістю в досягненні мети, фізичною витривалістю, залежністю продуктивності рухової активності з внутрішніми чинниками, а не з зовнішнім контролем.

Встановлено залежність між вольовим компонентом і високим рівнем самостійності за однойменною шкалою при статичному навантаженні у підлітків 12-13 років (коефіцієнт кореляції 0,53, рівень значущості 0,05); між середнім рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції 0,52, рівень значущості 0,05) та високим рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04); між середнім рівнем за шкалою «гнучкість» (коефіцієнт кореляції 0,46, рівень значущості 0,04) та високим рівнем саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,47, рівень значущості 0,04). Обернену залежність встановлено між низьким рівнем розвитку наполегливості (коефіцієнт кореляції -0,48, рівень значущості 0,04) та низьким рівнем розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції -0,46, рівень значущості 0,04). Визначальними для високої рухової активності підлітків 12–13 років є автономність і здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, вміння організовувати роботу з досягнення поставленої мети, здатність швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій та поведінки, наявність прагнення виконати заплановане, розвинуте вміння не відволікатися від запланованого та здатність долати перешкоди, високий рівень розвитку концентрації уваги.

Виявлено пряму залежність між тривалістю вольового компоненту у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні та середній рівень розвитку концентрації уваги (коефіцієнт кореляції 0,57, рівень значущості 0,05), середній

рівень саморегуляції (коефіцієнт кореляції 0,51, рівень значущості 0,05), високий рівень за шкалою «моделювання» (коефіцієнт кореляції 0,49, рівень значущості 0,04), середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04), високий рівень за шкалою «самостійність» (коефіцієнт кореляції 0,45, рівень значущості 0,04) адекватна самооцінка (коефіцієнт кореляції 0,44, рівень значущості 0,04) середній рівень за шкалою «оцінювання результатів» (коефіцієнт кореляції 0,43, рівень значущості 0,04). Для 14-15-річних підлітків найбільш важливими і вагомими є такі психологічні особливості, як належний розвиток саморегуляції та концентрації уваги, автономність в організації діяльності, здатність самостійно планувати власну діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Для підлітків 12-13 і 14-15 років однаково вагомими є такі психологічні властивості, як сформована потреба планувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів, розвинутої здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов, прагнення до завершення розпочатої справи та вміння долати перешкоди, переважаючої мотивації досягнення успіху, активності та ініціативності підлітків, продуктивності при виконанні діяльності, адекватної самооцінки. Висока рухова активність підлітків цих вікових категорій забезпечується такими психологічними особливостями, як: достатній рівень саморегуляції, активність, незалежність, самостійність, впевненість у собі, стійкі наміри, реалістичні погляди, розвинене почуття обов'язку, здатність планомірно реалізувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки, сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, вміння ставити

реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі плани, адекватно оцінювати результати власної діяльності.

Психологічними якостями підлітків, які можуть гальмувати їх рухову активність, є: залежність від думок і оцінок оточуючих; чутливість до образ; імпульсивність; лабільність; непевненість; наявність дезадаптивних рис характеру і форм поведінки; некритичне ставлення до своїх дій; переважаюча мотивація уникнення невдачі; завищена та занижена самооцінка; знижений фон активності і працездатності; не сформованість регуляторної гнучкості; невміння продумувати послідовність своїх дій, адекватно реагувати на різноманітні ситуації, самостійно планувати і розробляти програму дій, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку; низький рівень розвитку самоконтролю; низький рівень розвитку концентрації уваги.

Виокремлено типи особистості підлітків, що відрізняються за своєю руховою активністю та особливостями психічної регуляції поведінки, а саме: підлітки з високою руховою активністю, обумовленою розвинутою вольовою регуляцією; підлітки з високою руховою активністю, обумовленою стійкістю емоційно-вольової сфери; підлітки з низькою руховою активністю, спричиненою мотивацією уникнення невдачі; підлітки з високою руховою активністю, обумовленою розвинутою регулятивною сферою; підлітки з високою руховою активністю, обумовленою особистісними чинниками; підлітки з високою руховою активністю, обумовленою саморегуляцією довільної активності. З'ясовано, що низька рухова активність дівчат старшого підліткового віку зумовлена недостатнім розвитком емоційної сфери, а низька рухова активність хлопців цього віку – переважно страхом і мотивацією уникнення невдачі.

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ, ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ І РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

3.1. Програма формувального дослідження

Дослідження, проведене нами у попередньому розділі, довело, що регуляція рухової активності у підлітків залежить не лише від фізіологічних, але й від психологічних чинників. Нами були виокремлені психологічні якості та властивості особистості, які зумовлюють прояв рухової активності підлітків. Крім того, визначено психологічні особливості особистості, які гальмують прояви рухової активності підлітків. Тому тренінгові заняття були спрямовані саме на розвиток визначених особливостей. Зокрема, на розвиток вольової саморегуляції, самооцінки, мотивації, емоційно-вольової сфери тощо.

Розвиток у підлітковому віці дійсно йде швидкими темпами, особливо багато змін спостерігається в плані формування особистості. І мабуть головна особливість підлітків – особистісна нестабільність. Протилежні риси, прагнення, тенденції існують і борються одна з одною, визначаючи суперечливість характеру і поведінки дитини, яка дорослішає. Серед багатьох особистісних особливостей, властивих підліткові, особливо виділяють почуття дорослості, що починає формуватись. Коли говорять, що дитина дорослішає, мають на увазі становлення її готовності до життя в суспільстві дорослих людей, причому як рівноправного учасника цього життя. Звичайно, підлітку ще далеко до істинної дорослості і фізично, і психологічно, він об'єктивно не може включатися в доросле життя, але прагне і претендує на рівні з дорослими права. Нова позиція проявляється в різних сферах, найчастіше в зовнішньому вигляді, манерах. Зовнішній вигляд підлітків часто стає джерелом постійних непорозумінь і навіть конфліктів у родині. Підліток, вважаючи себе унікальною

особистістю, прагне зовні ні чим не відрізнятись від однолітків. Бажання злитися з групою, ні чим не виділятися, що відповідає потребам безпеки називається соціальною мімікрією.

Одночасно із зовнішніми, об'єктивними проявами дорослості виникає і відчуття дорослості – ставлення до себе як до дорослого, уявлення себе в якійсь мірі дорослою людиною. Це суб'єктивна сторона дорослості вважається центральним новоутворенням в підлітковому віці. Почуття дорослості виявляється насамперед, у бажанні, щоб всі дорослі, і однолітки ставилися до нього ні як до маленького, а як до дорослого. Він претендує на рівноправність у відносинах зі старшими і йде на конфлікти, відстоюючи свою «дорослу» позицію. Почуття дорослості виявляється і в прагненні до самостійності, бажання захистити якісь сторони свого життя від втручання батьків. Це стосується питань зовнішності, відносин з ровесниками, навчання.

Почуття дорослості – особлива форма самосвідомості підлітків. Становлення самосвідомості і стійкого образу «Я» – є наступними найважливішими характеристиками особистості підлітків. Рівень самосвідомості і стійкості образу «Я» тісно пов'язаний з розвитком психічних функцій, характерним для психічних функцій у підлітковому віці стає участь особистості в кожному окремому акті. Дитина говорить: «Мені думається», «Мені запам'яталось» – безособово, а підліток – «Я думаю», «Я запам'ятовую».

Розвиток абстрактно-логічного мислення, означає появу не тільки нової інтелектуальної якості, але і нової потреби. У підлітків з'являється непереборне прагнення до абстракції, теоретизування стає нагальною психологічною проблемою. Підліток, абстрагуючись від конкретного, розмірковує в чисто словесному плані. На основі загальних посилів він будує гіпотези і перевіряє їх, тобто міркує гіпотетико-директивно. Вся історія психічного розвитку в підлітковому віці складається з переходу функцій в верх і утворення самостійних вищих синтезів. У цьому аспекті психічного розвитку підлітків панує сувора ієрархія. Різні функції (увага, пам'ять, сприйняття, воля,

мислення) не розвиваються поруч одна з одною. У процесі розвитку, всі ці функції утворюють складну ієрархічну систему, де центральною або провідною функцією є мислення. Всі інші функції вступають у складний синтез з цим новим утворенням, вони інтелектуалізуються, перебудовуються на основі мислення в поняття.

Становлення особистості включає в себе також становлення сталого образу «Я»; тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» не просто відображення якихось об'єктивних даних, які не залежать від ступеня усвідомленості властивостей, а соціальна установка, відношення особистості до самої себе, що включає три взаємопов'язаних компонента. Пізнавальний – знання себе, уявлення про свої якості і властивості; емоційний – оцінка цих якостей і пов'язані з нею самолюбство, самоповага і тому подібні почуття і поведінковий – тобто практичне відношення до себе яке виходить від перших двох компонентів.

Образи «Я», які створює в своїй свідомості підліток, різноманітні – вони відображають все різноманіття його життя. Фізичне «Я», тобто уявлення про власну зовнішність, уявлення про свій розум, здібності в різних областях, про силу характеру та інші якості, об'єднуючись, утворюють великий пласт Я-концепції.

Пізнання себе, своїх різних якостей приводить до формування когнітивного компонента Я-концепції. З ними пов'язано ще два – оцінний і поведінковий. Для дитини важливо не тільки знати якою вона є насправді, а й наскільки значущі її індивідуальні особливості. Оцінка своїх якостей залежить від системи цінностей, що склалися завдяки впливу сім'ї та однолітків.

Підліток ще цілком зріла особистість. Крім реального «Я», Я-концепція включає в себе «Я-ідеальне». При високому рівні домагань і недостатньому усвідомленні своїх можливостей «ідеальне-Я» може сильно відрізнятись від «Я-реального». Тоді різниця між ідеальним баченням і дійсно своїм становищем призводить до невпевненості в собі, що зовні може виражатися в уразливості,

впертості, агресивності підлітка. Коли ідеальний образ є досяжним, він спонукає самовиховання. Підлітки мріють не тільки про те, якими вони будуть, але і прагнуть розвинути в собі бажані якості.

Зауважимо, що в підлітковому віці відбуваються суттєві зміни в структурі вольової активності. На відміну від дітей молодшого шкільного віку, підлітки регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (само стимуляції). Разом з тим, вольова сфера підлітків дуже суперечлива, оскільки механізми вольової активності ще недостатньо сформовані. Зовнішні стимулятори внаслідок критичності підлітків, їх прагнення до незалежності не завжди сприймаються дитиною. Наполегливість найчастіше проявляється лише в цікавій роботі. У старших підлітків механізми саморегуляції та само стимуляції при руховій активності є визначальними. Дані механізми осмислюються і більш диференційовано використовується при подоланні труднощів і стають головними компонентами у психологічній структурі вольової активності. Саме тому ми припускаємо, що проведення тренінгових занять у даному віці є ефективним засобом підвищення рухової активності.

Застосування тренінгу пов'язане з потребою в змінах, які підвищують вірогідність успіху в навчальній та професійній діяльності, в особистісному та суспільному благополуччі. На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до розширеного тлумачення тренінгу, цим терміном позначаються самі різноманітні прийоми, форми, способи і засоби, що використовуються в психологічній практиці.

Термін тренінг (від англ. Train, training) має ряд значень: навчання, виховання, підготовка, тренування, дресирування. Подібна багатозначність властива і його науковим визначенням. Ю.Н. Ємельянов визначає тренінг, як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності [204].

Тренінг визначається як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі регуляції поведінки і діяльності. Існує також визначення тренінгу як

частини запланованої активності організації, спрямованої на збільшення професійних знань і умінь, або на модифікацію соціальної поведінки персоналу способами, що поєднуються з цілями організації і вимогами діяльності.

У сучасній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання або соціально-психологічного тренінгу. Л.А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду в області міжособистісного спілкування. Як «засіб розвитку компетентності у спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [119]. На думку Л.А. Петровської, терміни «активна соціально-психологічна підготовка», «активне соціальне навчання», «лабораторний тренінг», «групи інтенсивного спілкування», «групи відкритого спілкування», «перцептивно-орієнтований тренінг», «тренінг чутливості (сенситивності)» є еквівалентами соціально-психологічного тренінгу, мета якого - розвиток компетентності в спілкуванні, її комунікативної, інтерактивної і перцептивної складової.

Г.А. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціального навчання як комплексного соціально-дидактичного спрямування.

Б.Д. Паригін відносить тренінг до методів group-counseling (групового консультування), описуючи їх як активне групове навчання навичкам спілкування і життя в суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції та самооцінки.

Визначення тренінгу як методу навчання є недостатньо точним, оскільки здобуття знань, умінь і навичок не вичерпує весь діапазон змін, що відбуваються в ході тренінгу, зокрема трансформації установок, відносин, мотиваційних структур особистості. Використання ознаки активності для визначення тренінгу викликає певні сумніви, оскільки активність є властивістю

суб'єкта, а не методу. В даний час найбільш часто для визначення тренінгу використовується термін «психологічний вплив».

Під психологічним впливом прийнято розуміти застосування у міжособистісній взаємодії винятково психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії, іншої людини, цілеспрямоване перенесення інформації від одного учасника взаємодії до іншого. Поняття психологічного впливу пов'язується також з категорією «вплив». Вказується, що «суб'єкт, здійснює вплив, ставить перед собою певну задачу: домогтися бажаного результату від об'єкта впливу» прямо або не спрямовано, в разі не спрямованого впливу суб'єкт не прагне викликати «ту чи іншу реакцію в об'єкта впливу».

Пропонований С.І. Макшановим термін «зумисна зміна» дає можливість описати безліч явищ, що відносяться до динаміки психологічних феноменів людини та групи, відображають процесуальні та продуктивні характеристики тренінгу, підкреслюють «суб'єкт - суб'єктний» характер тренінгу, ефективність якого пов'язана з прийняттям відповідальності за події в тренінгу як ведучим, так і учасником тренінгу.

У зв'язку з цим нами пропонується визначити тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини. Тренінг забезпечує набуття учасником професійно важливих якостей, умінь і їх перехід на рівень навичок, створює умови для розв'язання особистісних проблем і розвитку здібностей особистості.

У досвіді тренінгової практики міцно закріпилися відповідні принципи, які широко описані в різноманітних літературних джерелах [204]. На думку більшості психологів головним з цих принципів є – опанування чогось нового, через власні активні зусилля.

Під час роботи над змістом пропонованої нижче програми по формуванню готовності до психічної регуляції поведінки і рухової активності

підлітків ми також керувалися певними правилами, в основі яких сформульовані О.Ф. Бондаренком [204], на підставі аналізу відповідних джерел, основні принципи психологічного тренінгу:

1. Принцип активності особистості.
2. Принцип відповідальності особистості.
3. Принцип психотехнічної адекватності змісту досліджуваної проблеми.
4. Принцип діалогічності.
5. Принцип системності.
6. Принцип локалізації специфіки досліджуваного явища.
7. Принцип зворотного зв'язку.
8. Принцип діяльнісного опосередкування.
9. Принцип об'єктивізації.
10. Принцип єдності афекту і інтелекту.
11. Принцип актуалізації гуманістичних цінностей.
12. Принцип суб'єктивного ставлення до суб'єкта впливу.

Не вдаючись до детальнішого аналізу наявного досвіду і накопиченої останнього часу психотехнічної практики психологічної допомоги, що, без сумніву, виходить за межі нашого дослідження, зосередимо свою увагу на авторській програмі «Формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки», розроблену спеціально для вирішення певних завдань і проблем, з якими зіштовхнулись наші досліджувані (Додаток II).

Цілі і завдання нашого тренінгу – спрямованні на навчання підлітків та молоді довільній регуляції своєї поведінки і емоційних станів. Ці навички необхідні в різних життєвих ситуаціях, наприклад:

в ситуаціях, що примушують людину перебувати в стані тривалого напруження, що викликає сильний стрес. У такі життєві періоди людина змушена працювати в режимі хронічного перевантаження, на межі своїх

функціональних можливостей, наприклад: спортсмен в період змагань або абітурієнт при підготовці до здачі вступних іспитів до вузу, тощо;

в ситуаціях різкої зміни життєвих умов, необхідності приймати важливі і відповідальні рішення (вибір професії, створення сім'ї і т. п.). Тут важливо як контролювати свій емоційний стан, так і навчитися керувати своєю поведінкою опираючись на більш далеку перспективу (виділення життєвих цілей і цінностей, планування кар'єри і т. п.);

в ситуаціях, пов'язаних з підвищеним ризиком, – як в екстремальних ситуаціях, так і в будь-якій діяльності, пов'язаній з високим рівнем небезпеки (зокрема, багато видів спорту). Той, хто при виникненні небезпеки втрачає здатність до саморегуляції, реагує неадекватно: або починає панікувати, або, навпаки, впадає в ступор. І те, і інше призводить до чисельного зростання імовірності трагічного результату. В таких ситуаціях вкрай важливо, взявши під контроль свої реакції, зберегти здатність об'єктивно аналізувати обставини і приймати обґрунтовані рішення;

в міжособистісних конфліктах, а також у ситуаціях, в яких необхідно протистояти маніпулятивному впливу оточуючих. Для продуктивної поведінки в таких ситуаціях добре розвинених комунікативних навичок недостатньо. Поряд з ними необхідно мати високий рівень рефлексивних здібностей (тобто бути в змозі усвідомлювати власні дії), а також вміти доволіно регулювати як свої емоційні стани, так і поведінкові реакції.

Людина, яка володіє навичками психічної регуляції, отримує можливість подолати зайве напруження, яке перешкоджає ефективній діяльності.

Крім того техніки даного тренінгу мають на меті реалізацію вирішення наступних завдань:

- розвиток здатності до оволодіння власною поведінкою, подолання труднощів в діяльності;
- розвиток саморегуляції;
- сформувати адекватний рівень самооцінки;

- навчитися керувати своїм внутрішнім світом та проявляти свою індивідуальність;
- оволодіння методами створення та посилення мотивації;
- найбільш успішно і повно реалізувати себе в поведінці та діяльності;
- самовизначитись на подальшому життєвому шляху, сформувавши свою мету у житті;
- знизити тривожність щодо власного майбутнього, здобути впевненість у реалізації життєвих планів.

Здатність до психічної регуляції складається з конкретних вмінь в руховій і емоційній сферах, сфері спілкування та поведінки. Тому впливи, які здійснювались на етапі формувального експерименту для кращої наочності розділені по сферах.

Рухова сфера:

Оволодіння наступними вміннями:

- довільно направляти свою увагу на м'язи, що знаходяться у русі;
- розрізняти і порівнювати м'язові відчуття;
- визначати відповідний характер відчуттів («напруження-розслаблення», «тяжкість-легкість», та ін.) характер рухів, що супроводжують дані відчуття («сила-слабкість», «різкість-плавність», темп, ритм);
- змінювати характер рухів, опираючись на контроль своїх відчуттів.

Емоційна сфера:

Здібності підлітків у довільній регуляції емоцій, в порівнянні з рухами, ще менш розвинені: їм важко приховати радість, прикрість, провину, страх, придушити роздратування або обурення.

Оволодіння такими вміннями:

- довільно спрямовувати свою увагу на емоційні відчуття, які переживаються;

- розрізняти і порівнювати емоційні відчуття, визначати їх характер (приємно, неприємно, неспокійно, здивовано, страшно і т.п.);
- одночасно направляти свою увагу на м'язові відчуття і на експресивні рухи, що супроводжують будь-які власні емоції і емоції, які відчують оточуючі;
- довільно і послідовно «відтворювати» або демонструвати емоції за заданим зразком.

Сфера спілкування:

Оволодівши навичками емоційної саморегуляції, підліток зможе регулювати своє спілкування. Основним інструментом регуляції спілкування є здатність встановлювати емоційний контакт. Цю здатність можна розвинути тренуванням наступних умінь:

- керувати, розуміти і розрізняти чужі емоційні стани;
- співпереживати (тобто приймати позицію партнера по спілкуванню і повноцінно проживати його емоційний стан);
- відповідати адекватними почуттями (тобто у відповідь на емоційний стан товариша проявити такі почуття, які принесуть задоволення учасникам спілкування).

У підлітків більше, ніж у дорослих, розвинена, інтуїтивна здатність вловлювати чужий емоційний стан, оскільки вони не надають такого значення словам, як дорослі. Тому важливо не пропустити цей сензитивний період для розвитку у підлітків емпатії, співчуття, товариськості, доброти.

Рівень оволодіння елементарними вміннями регуляції емоційної сфери і здатність встановлювати емоційний контакт складають рівень розвитку емоційної регуляції особистості.

Сфера поведінки:

Управління поведінкою, як найскладнішою сферою психічної діяльності, необхідно включає в себе всі раніше розглянуті навички саморегуляції і

передбачає інші, специфічні для цієї діяльності, вміння, які складають вищі форми емоційно-вольової регуляції:

- визначати конкретні цілі своїх вчинків;
- шукати і знаходити, обираючи з безлічі варіантів, засоби досягнення цілей;
- перевіряти ефективність обраних шляхів: діями, помиляючись і виправляючи помилки, досвідом почуттів, досвідом минулих аналогічних ситуацій;
- передбачити кінцевий результат своїх дій і вчинків;
- брати на себе відповідальність.

У розвитку описаних навичок велике значення відіграє можливість використати безліч варіантів дії для того, щоб навчитися робити вибір. Саме у виборі вчинку або дії полягає перший крок на шляху до розвитку і вдосконалення довільної регуляції поведінки.

Найбільш важливе місце в техніці психічної саморегуляції займають спеціальні вправи, за допомогою яких психіка стає вразливою до впливів – це вправи на розслаблення м'язів, вправи на дихання, які в свою чергу сприяють розслабленню контролю свідомості і введення установок в підсвідомість, різні медитативні вправи, аутогенне тренування.

Блоки вправ спрямовані, на розвиток формування готовності до психічної регуляції рухової активності:

- 1) Вправи спрямовані на розвиток довільних рухів і самоконтроль.
- 2) Вправи спрямовані на розвиток довільної активності, формування емоційної і вольової сфер.
- 3) Вправи спрямовані на розвиток психічної саморегуляції, що сприяють заспокоєнню і зняттю напруження.

Програма формувального впливу складалася із трьох взаємопов'язаних частин:

Вступна (1,2 заняття), яка мала на меті створити передумови для ефективної роботи в групі, формування ситуації довіри та емоційного комфорту, розвиток механізмів подолання страху перед оточуючими, невпевненості, хвилювання в різних ситуаціях, як чинників, що забезпечують успішність тренінгової роботи.

Основна (з 3 по 11 заняття), метою якої є розвиток саморегуляції, зниження рівня тривожності, підвищення самооцінки, розвиток мотиваційної сфери тощо.

Заключна (12 заняття), на якій проводиться підсумок проведеного тренінгу, закріплюються та узагальнюються отримані знання та навички.

Узагальнена схема програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки представлена на рисунку 5.

Формувальний експеримент тривав впродовж 2013 року.

Реалізація формувального експерименту включала наступні етапи:

- 1) відібрано дві групи досліджуваних, до складу першої увійшли підлітки від 11 до 15 років, що за результатами дослідження відрізнялися низькою руховою активністю (експериментальна група); друга група на етапі формувального експерименту виступала контрольною;
- 2) оскільки на попередньому етапі дослідження було встановлено, що рухова активність підлітків різних вікових категорій зумовлюється певною групою чинників, експериментальна група була поділена за віковим критерієм на три підгрупи;
- 3) проведено програму формування готовності підлітка до психічної регуляції рухової активності, регуляції поведінки та емоційних станів.
- 4) здійснено аналіз результатів формувального експерименту та описано висновки.

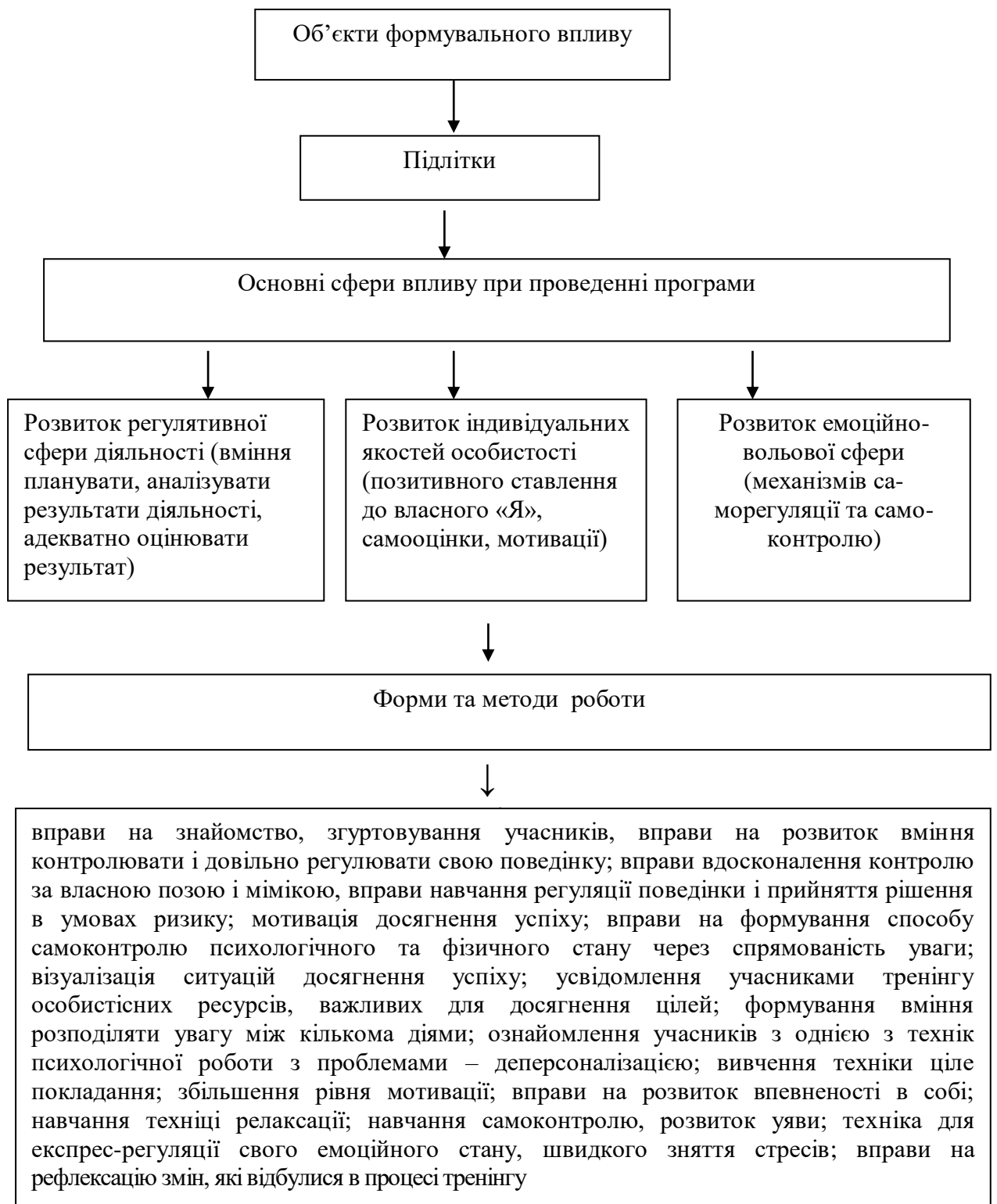


Рисунок 5. Узагальнена схема формувального експерименту

Відбір учасників у групи здійснювався на основі аналізу результатів констатувального дослідження.

Доцільність і якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження наведеної програми психологічної допомоги здійснювалась шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи (а також шляхом оцінки внутрішньо групових відмінностей) методами, що використовувались нами на етапі констатації.

Вправи програми психотренінгу «Формування готовності до психічної регуляції поведінки, емоційних станів і рухової активності у підлітків» умовно згруповані у три блоки:

1. Рухові вправи, в яких перед учасниками ставляться задачі, що вимагають довільної регуляції своєї поведінки.
2. Вправи, спрямовані на усвідомлення і аналіз життєвих проблем, пошук конструктивних виходів з стресових ситуацій.

Техніки релаксації, спрямовані на швидке зняття як фізичного, так і психоемоційного напруження. Теоретична основа психотренінгу базувались на компонентах психічної регуляції діяльності виділених О. А. Конопкіним:

- Прийнята суб'єктом мета діяльності.
- Суб'єктивна модель значущих умов.
- Програма виконавчих дій.
- Система суб'єктивних критеріїв досягнення мети.
- Рішення про корекцію системи саморегуляції [88].

Прийнята суб'єктом мета діяльності. Ця ланка виконує загальну системоутворюючу функцію, весь процес регуляції формується для досягнення прийнятої мети в тому її вигляді, як вона усвідомлюється суб'єктом.

Суб'єктивна модель значущих умов. Вона відображає комплекс тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, облік яких сам суб'єкт вважає необхідним для успішної виконавчої діяльності. Така модель несе функцію джерела інформації, на підставі якої людина здійснює програмування власне виконавчих дій. Модель включає, природно, і інформацію про динаміку умов у процесі діяльності.

Програма виконавчих дій. Реалізуючи цю ланку регуляції, суб'єкт здійснює регуляторну функцію побудови, створення конкретної програми виконавчих дій. Така програма є інформаційним утворенням, що визначає характер, послідовність, способи та інші (в тому числі динамічні) характеристики дій, спрямованих на досягнення мети в тих умовах, які виділені самим суб'єктом як значимі, в якості підстави для прийнятої програми дій.

Система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності) є функціональною ланкою, специфічною саме для психічної регуляції. Вона несе функцію конкретизації та уточнення вихідної форми і змісту мети. Загальне формулювання (образ) мети дуже часто є недостатнім для точної, «гостро спрямованої» регуляції, і суб'єкт долає вихідну інформаційну невизначеність мети, формулюючи критерії оцінки результату, відповідно до свого суб'єктивного розуміння прийнятої мети.

Контроль і оцінка реальних результатів. Це регуляторна ланка, яка несе функцію оцінки поточних і кінцевих результатів щодо системи прийнятих суб'єктом критеріїв успіху, не вимагає особливих коментарів. Вона забезпечує інформацію про ступінь відповідності (або неузгодженості) між запрограмованою діяльністю, її етапними і кінцевими результатами і реальним шляхом їх досягнення.

Рішення про корекцію системи саморегуляції. Функція цієї ланки позначена в її назві. Специфіка ж реалізації цієї функції полягає в тому, що якщо кінцевим (часто видимим) моментом такої корекції є корекція власне виконавчих дій, то первинною причиною цього може служити зміна, внесена суб'єктом під час діяльності в будь-яку іншу ланку регуляторного процесу, наприклад, корекція моделі значущих умов, уточнення критеріїв успішності та ін.

Всі ланки регуляторного процесу, будучи інформаційними утвореннями, системно взаємопов'язані і отримують свою змістовну і функціональну визначеність лише в структурі цілісного процесу психічної регуляції.

Зміст програми складався із 12 занять (сесій) тривалістю 4 – 4,5 години з однією перервою та періодичністю один раз на тиждень. Експериментальна група була поділена на тренінгові, кожна з яких кількісно не перевищувала 16 осіб.

Програма містить як оригінальні, так і запозичені і модифіковані відповідно до цілей нашої програми вправи, запропоновані іншими авторами [55; 67; 68; 103; 117; 149; 150; 158; 170; 173; 204; 226; 227].

Побудова і реалізація програми формувального експерименту здійснювалася на основі врахування основних психологічних принципів та методичних особливостей, що й забезпечило її результативність.

3.2. Аналіз ефективності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки

При плануванні та розробці програми формувального експерименту ми виходили з того, що рухова активність підлітків безпосередньо залежить від рівня розвитку саморегуляції, розвитку регуляторних процесів, регуляторно-особистісних властивостей досліджуваних, а також таких особистісних властивостей, як мотивація та самооцінка. Тому ми припускаємо, що включення підлітків у групові заняття, які побудовані з використанням активних методів соціально-психологічного впливу, забезпечить формування перерахованих якостей та особливостей, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рухової активності підлітків.

Оцінка ефективності розвивальної програми здійснювалася за допомогою контрольного зрізу, спрямованого на дослідження кількісних і якісних змін, які відбулися в особистісному розвитку підлітків, шляхом порівняння показників контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп із показниками констатувального тестування.

У контрольному дослідженні взяло участь 96 досліджуваних (32 п'ятикласника, 32 семикласника та 32 дев'ятикласника), з яких 48 належали до експериментальної і 48 до контрольної групи. На контрольному етапі дослідження нами здійснювався аналіз особистості за наступними характеристиками мотивація досягнення, рівень розвитку самооцінки, розвиток регуляторних процесів, рівень розвитку саморегуляції, регуляторно-особистісні властивості підлітків, розвиток вольової саморегуляції. Дані психологічні утворення виступили об'єктами впливів під час формувальної програми і детермінували розвиток рухової активності підлітків. Дослідження здійснювалося за допомогою того ж діагностичного інструментарію, що використовувався в процесі констатувального експерименту.

Порівняння змін, які відбулися з учасниками експериментальної та контрольної групи до та після участі у формувальному експерименті, засвідчує міру ефективності розвивальних впливів. Узагальнені результати дослідження подано в таблицях 3.1. – 3.3.

Як свідчать результати, отримані в процесі дослідження, у підлітків експериментальної групи мотивація досягнення успіху зросла у п'ятикласників на 9%, у семикласників на 13% та на 12% у дев'ятикласників. Мотивація уникнення невдачі зменшилася на 7% у підлітків 10-11 років, на 6 % у досліджуваних 12-13 років, на 8% у 14-15- річних підлітків. В той же час дані показники у досліджуваних контрольної групи залишився практично без змін.

Таким чином, проведення розвивальної програми сприяло підвищенню активності, ініціативності підлітків, що вже меншою мірою залежить від зовнішнього контролю. Разом з тим, зросла наполегливість у досягненні мети, здатність переоцінити власні невдачі з точки зору досягнутих успіхів. Крім того, переважаюча мотивація досягнення успіху, яка певною мірою зросла у підлітків всіх трьох експериментальних груп, сприяє поліпшенню результативності діяльності, розвитку здатності брати на себе зобов'язання та прагнення досягнути поставлених цілей.

**Динаміка розвитку мотивації підлітків експериментальної і контрольної груп
(у %) до і після формувального експерименту**

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Мотивація досягнення успіху (підлітки 10-11 років)	28	37	9	29	30	1
Мотивація уникнення невдачі (підлітки 10-11 років)	28	21	-7	27	28	1
МДУ+МУН (підлітки 10-11 років)	44	42	-2	44	42	-2
Мотивація досягнення успіху (підлітки 12-13 років)	26	39	13	26	27	1
Мотивація уникнення невдачі (підлітки 12-13 років)	28	22	-6	27	26	-1
МДУ+МУН (підлітки 12-13 років)	46	39	-7	47	47	0
Мотивація досягнення успіху (підлітки 14-15 років)	26	38	12	27	28	1
Мотивація уникнення невдачі (підлітки 14-15 років)	26	18	-8	25	24	-1
МДУ+МУН (підлітки 14-15 років)	48	44	-4	48	48	0

Певної динаміки в процесі проведення розвивальної роботи зазнала також самооцінка досліджуваних експериментальної групи. Так кількість підлітків 10-11 років з показником «занижена самооцінка» знизилася на 6%, в той час як адекватна самооцінка зросла і була виявлена у 77% підлітків, на 3% зросла також кількість досліджуваних, які мають завищену самооцінку. У підлітків 12-13 років показник «занижена самооцінка» також зменшилася на 6%, адекватна самооцінка була виявлена у 70% досліджуваних, що на 5% більше, ніж до проведення тренінгових занять. На 7% зросла кількість підлітків 14-15 років, які мають адекватну самооцінку і на 7% знизилася кількість тих, хто до проведення занять мали занижену самооцінку (див. табл. 3.2). Зауважимо, що у

досліджуваних контрольної групи показники рівня розвитку самооцінки суттєвих змін не зазнали.

Таблиця 3.2

Дослідження динаміки розвитку самооцінки у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %) до та після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Завищена	18	21	3	19	19	0
Занижена	8	2	-6	8	7	-1
Адекватна	74	77	3	73	74	1
Досліджувані 12-13 років						
Завищена	15	16	1	16	16	0
Занижена	20	14	-6	19	18	-1
Адекватна	65	70	5	65	66	1
Досліджувані 14-15 років						
Завищена	15	15	0	16	16	0
Занижена	20	13	-7	20	20	0
Адекватна	65	72	7	64	64	0

В процесі проведення констатувального експерименту було доведено, що психічна регуляція рухової активності підлітків, насамперед, залежить від особливостей саморегуляції. Тому значна частина занять була спрямована саме на розвиток регуляторних процесів досліджуваних в цілому і саморегуляції зокрема. Динаміка розвитку саморегуляції підлітків до та після формувального експерименту подано в таблиці 3.3.

Як свідчать результати, отримані в процесі дослідження, проведення розвивальної програми сприяло розвитку саморегуляції підлітків всіх вікових категорій. Зокрема, високий рівень саморегуляції був виявлений у 32% досліджуваних 10-11 років, що на 7% більше, ніж до проведення розвивальних

занять. Середній рівень розвитку саморегуляції у підлітків даної вікової категорії зріс на 4% разом з тим, низький рівень був виявлений в 11% досліджуваних, що на 11% менше, ніж до початку формувального експерименту.

Таблиця 3.3

Динаміка розвитку саморегуляції підлітків експериментальної і контрольної груп (у %) до і після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Високий рівень розвитку саморегуляції	25	32	7	26	27	1
Середній рівень розвитку саморегуляції	53	57	4	54	54	0
Низький рівень розвитку саморегуляції	22	11	-11	23	22	-1
Досліджувані 12-13 років						
Високий рівень розвитку саморегуляції	27	33	6	28	29	1
Середній рівень розвитку саморегуляції	53	59	6	54	55	1
Низький рівень розвитку саморегуляції	20	8	-12	18	16	-2
Досліджувані 14-15 років						
Високий рівень розвитку саморегуляції	25	32	7	26	27	1
Середній рівень розвитку саморегуляції	55	61	6	54	55	1
Низький рівень розвитку саморегуляції	20	7	-13	20	18	-2

В експериментальній групі, до якої належали підлітки 12-13 років, рівень розвитку саморегуляції у підлітків також зазнав змін: високий та середній рівень розвитку за результатами тестування показало на 6% більше досліджуваних, ніж до проведення тренінгових занять. Низький рівень розвитку саморегуляції був виявлений у 8% підлітків даної групи, що на 12% менше, ніж на початку експериментального дослідження.

У віковій категорії підлітків 14-15 років кількість досліджуваних з низьким рівнем саморегуляції знизилася на 13%. Разом з тим на 6% збільшилася кількість підлітків з середнім рівнем саморегуляції та 7% - з високим рівнем саморегуляції.

Отримані результати дають підстави зробити висновок про те, що проведена система тренігових занять сприяє розвитку емоційної зрілості, активності, самостійності підлітків, здатності рефлексувати особисті мотиви, планомірно реалізовувати наміри, розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки.

На попередньому етапі дослідження було також визначено, що рухова активність підлітків залежить також від достатнього рівня розвитку регуляторних процесів, а саме:

- індивідуальних особливостей висування і утримання цілей;
- індивідуального розвитку уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови та ступінь їх усвідомленості та адекватності;
- індивідуального рівня розвитку усвідомленого програмування підлітком своїх дій;
- індивідуального рівня розвитку і адекватності оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності та поведінки.

В результаті проведення тренігових занять кількість підлітків 10-11 років, у яких сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності зросла на 7%, на 9% за даним показником зросла кількість досліджуваних 12-13 та 14-15 років. Отримані результати свідчать про те, що проведення системи занять сприяло розвитку вміння самостійно висувати стійкі, реалістичні і достатньо деталізовані цілі власної діяльності.

На 9% зросла кількість підлітків 10-11 і 14-15 років та на 10% кількість досліджуваних 12-13 років, яким властива здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

Проведення тренінгових занять спряло також формуванню у підлітка потреби продумувати способи своїх дій і поведінку для досягнення поставлених цілей. Зокрема, в експериментальній групі збільшилася кількість досліджуваних, які мають достатній рівень розвитку даної якості: серед підлітків 10-11 років – на 6%, серед досліджуваних 12-13 та 14-15 років – на 8%.

Варто також зупинитися на тому, що серед підлітків 10-11 років на 6% зросла кількість дітей, яким властива сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів власної діяльності. Серед досліджуваних 12-13 років цей показник збільшився на 7%, а серед підлітків 14-15 років, які приймали участь в дослідженні, - на 8%. Узагальнені результати дослідження подано в таблиці 3.4.

Зауважимо також, що рівень розвитку саморегуляції та рівень розвитку регуляторних процесів у підлітків контрольної групи залишився без змін. На етапі констатувального експерименту було також встановлено, що рухова активність підлітків обумовлена рівнем розвитку регуляторно-особистісних властивостей, зокрема:

- рівнем сформованості регуляторної гнучкості, тобто здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов;
- рівнем розвитку регуляторної автономності.

Динаміка розвитку означених особистісних властивостей подана в таблиці 3.5. В таблиці відображений достатній рівень розвитку регуляторно-особистісних властивостей, що забезпечує високу рухову активність підлітків.

Таблиця 3.4

Динаміка розвитку регуляторних процесів у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %) до та після формувального експерименту

**(в таблиці відображений достатній рівень розвитку регуляторних процесів,
що забезпечує високу рухову активність підлітків)**

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Планування	12	19	7	13	13	0
Моделювання	13	22	9	14	15	1
Програмування	15	21	6	16	17	1
Оцінка результатів	55	61	6	56	56	0
Досліджувані 12-13 років						
Планування	19	28	9	20	21	1
Моделювання	19	29	10	19	19	0
Програмування	21	29	8	20	21	1
Оцінка результатів	61	68	7	62	62	0
Досліджувані 14-15 років						
Планування	29	38	9	29	29	0
Моделювання	37	48	9	36	37	1
Програмування	41	49	8	42	42	0
Оцінка результатів	60	68	8	59	60	1

Аналізуючи результати, отримані в процесі дослідження, ми дійшли висновку, що в процесі проведення розвивальної програми зросла кількість досліджуваних, у яких збільшилася пластичність регуляторних процесів. Зокрема, серед підлітків 10-11 та 12-13 років кількість досліджуваних збільшилася на 8%, 14-15 років – на 7%. Отримані результати свідчать про те, що проведення тренінгової програми сприяє розвитку здатності підлітків перебудовувати плани, програму дій і поведінки залежно від обставин, вмінню швидко оцінити зміну значущих умов.

Таблиця 3.5

Динаміка розвитку регуляторно-особистісних властивостей у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %) до та після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Гнучкість	27	35	8	28	28	0
Самостійність	15	21	6	16	17	1
Досліджувані 12-13 років						
Гнучкість	35	43	8	36	36	0
Самостійність	21	29	8	21	22	1
Досліджувані 14-15 років						
Гнучкість	52	59	7	53	53	0
Самостійність	30	39	9	31	31	0

Крім того, на 6% зросла кількість досліджуваних 10-11 років, які здатні самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Серед підлітків 12-13 років кількість досліджуваних збільшилася на 8%, а 14-15 років – на 9%. Результати контрольної групи за даними показниками залишилися без суттєвих змін.

Високий рівень вольової саморегуляції у підлітків забезпечує рівень розвитку рефлексивності, завдяки якому дитина може оцінювати та контролювати свої вчинки, що в свою чергу, за результатами нашого дослідження, призводить до підвищення рухової активності. Крім того, достатній рівень розвитку вольової саморегуляції запобігає проявам у підлітків імпульсивності, нестійкості намірів. На етапі констатуючого експерименту було встановлено, що дані прояви знижують тривалість вольового компоненту

при різних видах навантаження. В таблиці 3.6 подано результати дослідження динаміки розвитку вольового компоненту до та після формувального експерименту.

Таблиця 3.6

Дослідження динаміки розвитку вольової саморегуляції у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %) до та після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Високий рівень розвитку вольової саморегуляції	19	27	8	20	20	0
Середній рівень розвитку вольової саморегуляції	55	61	6	56	55	-1
Низький рівень розвитку вольової саморегуляції	25	12	-13	24	25	1
Досліджувані 12-13 років						
Високий рівень розвитку вольової саморегуляції	24	31	7	25	26	1
Середній рівень розвитку вольової саморегуляції	55	59	4	55	54	-1
Низький рівень розвитку вольової саморегуляції	21	10	-11	20	20	0
Досліджувані 14-15 років						
Високий рівень розвитку вольової саморегуляції	33	37	4	34	34	0
Середній рівень розвитку вольової саморегуляції	51	56	5	51	52	1
Низький рівень розвитку вольової саморегуляції	16	7	-9	15	14	-1

Аналізуючи результати, подані в таблиці, ми дійшли наступних висновків:

- проведення тренінгу сприяло розвитку вольової саморегуляції у підлітків всіх вікових категорій;

- після закінчення тренінгових занять високий рівень вольової саморегуляції був виявлений у 27% досліджуваних 10-11 років, що на 8% більше, ніж до проведення занять; середній рівень зріс на 6% і був виявлений у 61% підлітків; кількість досліджуваних, які мали низький рівень вольової саморегуляції зменшилась на 13%;
- аналіз динаміки розвитку вольової саморегуляції у досліджуваних 12-13 років показав, що кількість підлітків, що мають високий рівень розвитку вольової саморегуляції збільшилася на 7%, середній рівень – на 4%, в той час як кількість досліджуваних, у яких виявлений низький рівень зменшилася на 11%;
- найменшою виявилася динаміка розвитку у підлітків 14-15 років: кількість досліджуваних з високим рівнем вольової саморегуляції зросла на 4%, з середнім рівнем – на 5%, кількість підлітків, у яких був виявлений низький рівень зменшилася на 9%.

Однак дані показники доводять результативність тренінгових занять, оскільки у контрольної групи значних змін не було виявлено.

Тест-опитувальник А. В. Зверькова і Е. В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції», який ми застосовували в нашому дослідженні дає змогу виявити рівень розвитку вольової саморегуляції в цілому та за такими його властивостями характеру як наполегливість і самоконтроль.

На етапі констатуючого експерименту було доведено, що наявність перерахованих властивостей у підлітків пов'язана з рівнем рухової активності дитини, зокрема, з тривалістю вольового компоненту при навантаженні та середнім часом появи втоми. На етапі формувального експерименту вплив на дані якості особистості був радше опосередкований, ніж безпосередній, тому постало питання дослідження динаміки зміни даних властивостей. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Дослідження динаміки розвитку складових вольової саморегуляції у підлітків експериментальної та контрольної групи (у %) до та після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Досліджувані 10-11 років						
Високий рівень розвитку наполегливості	20	29	9	21	21	0
Середній рівень розвитку наполегливості	49	57	8	49	48	-1
Низький рівень розвитку наполегливості	31	14	-17	30	29	-1
Високий рівень розвитку самоконтролю	18	25	7	19	20	1
Середній рівень розвитку самоконтролю	61	66	5	61	60	-1
Низький рівень розвитку самоконтролю	21	9	-12	20	20	0
Досліджувані 12-13 років						
Високий рівень розвитку наполегливості	27	34	7	28	29	1
Середній рівень розвитку наполегливості	50	55	5	49	48	-1
Низький рівень розвитку наполегливості	23	11	-12	23	23	0
Високий рівень розвитку самоконтролю	23	28	5	23	24	1
Середній рівень розвитку самоконтролю	59	63	4	60	59	-1
Низький рівень розвитку самоконтролю	18	8	-10	17	17	0
Досліджувані 14-15 років						
Високий рівень розвитку наполегливості	31	37	6	32	33	1
Середній рівень розвитку наполегливості	53	57	4	53	53	0
Низький рівень розвитку наполегливості	16	6	-10	15	14	-1
Високий рівень розвитку самоконтролю	34	38	4	35	35	0
Середній рівень розвитку самоконтролю	51	56	5	51	52	1
Низький рівень розвитку самоконтролю	15	6	-9	14	13	-1

Високий та середній рівень розвитку наполегливості передбачає розвинуте прагнення до завершення розпочатої справи. В процесі формувального експерименту рівень розвитку наполегливості у підлітків зазнав суттєвих змін. На 9% зростає кількість досліджуваних 10-11 років, у яких виявлений високий

рівень розвитку наполегливості, у 12-13 підлітків, які приймали участь у тренінгових заняттях високий рівень був виявлений у 34% досліджуваних (зріс на 7%), а у 14-15-річних – у 37% (зріс на 6%).

Середній рівень розвитку наполегливості був виявлений у 57% досліджуваних 10-11 років (зріс на 8%), у 63% підлітків 12-13 років (зріс на 4%) та у 57% 14-15 річних (зріс на 4%).

Низький рівень розвитку наполегливості за результатами дослідження був виявлений у 14% досліджуваних 10-11 років, що на 17% менше, ніж до проведення тренінгових занять. У 12-13-річних підлітків низький рівень виявлено у 11% дітей (кількість зменшилася на 12%), у досліджуваних 14-15 років – у 6% (кількість підлітків зменшилася на 10%).

Таким чином, рівень розвитку наполегливості як властивості вольової саморегуляції найбільших змін зазнав у підлітків 10-11 років. В цілому ж можна зробити висновок, що проведення програми формувального експерименту сприяє розвитку працездатності, активності підлітків, вмінню мобілізуватися при виникненні перешкод, прагненню підпорядкувати поведінку соціальним нормам тощо.

Високий та середній рівень розвитку самоконтролю передбачає можливість вільно контролювати власні емоційні реакції та стани.

За результатами дослідження кількість підлітків, які мають високий рівень розвитку самоконтролю зростає на 7% у 10-11-річних досліджуваних, на 5% у 12-13-річних підлітків та на 4% у 14-15-річних.

Кількість підлітків, які після проведення тренінгових занять, показали середній рівень розвитку самоконтролю збільшилася на 5% у групі досліджуваних 10-11 та 14-15 років та на 4% у 12-13-річних підлітків.

Зменшилася кількість підлітків, які мають низький рівень розвитку самоконтролю: на 12% серед досліджуваних 10-11 років, на 10% у підлітків 12-13 років та на 9% у 14-15-річних досліджуваних.

Отримані результати дають підстави для висновку про те, що розроблена програма сприяє розвитку впевненості у собі, підвищенню готовності до сприйняття нового, неочікуваного, здатності контролювати свої емоційні стани.

Як ми вже зазначали, низькі рівні наполегливості та самоконтролю можуть виконувати компенсаторні функції, а також свідчити про порушення у розвитку властивостей особистості, її вміння будувати свої відносини з іншими людьми й адекватно реагувати на різноманітні ситуації. Все це часто призводить до внутрішніх конфліктів і, як наслідок, порушення життєдіяльності дитини в цілому та зниження рухової активності зокрема.

Аналіз ефективності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції поведінки і рухової активності був би неповним, якби не було проаналізовано динаміку розвитку рухової активності підлітків експериментальної і контрольної груп.

За результатами дослідження проведено після проведення тренінгових занять тривалість вольового компоненту при статичному навантаженні у підлітків 10-11 років збільшилася на 7 секунд, у 12-13-річних досліджуваних – на 9 секунд і у досліджуваних 14-15 років – на 8 секунд. Тривалість вольового компоненту при анаеробному навантаженні у підлітків 10-11 та 12-13 років збільшилася на 8 секунд, у досліджуваних 14-15 років на 7 секунд. Збільшилася також тривалість вольового компоненту при аеробному навантаженні, зокрема, у підлітків 10-11 років на 8 секунд, 12-13 років – на 6 секунд та 14-15 років – на 9 секунд. Отримані результати дають змогу зробити висновок, про те, що застосування програми формування готовності підлітків до психічної регуляції поведінки і рухової активності сприяє розвитку здатності контролювати фізичне навантаження за допомогою прояву вольового зусилля. Узагальнені результати дослідження подані в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка розвитку рухової активності підлітків експериментальної і контрольної груп (у секундах) до і після формувального експерименту

Показники, що досліджувалися	ЕГ (n=48)			КГ (n=48)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Тривалість вол. компоненту при стат. навантаженні 10-11 років	28	35	7	27	28	1
Тривалість вол. компоненту при стат. навантаженні 12-13 років	36	45	9	35	35	0
Тривалість вол. компоненту при стат. Нав. у підлітків 14-15 років	44	52	8	46	47	1
Тривалість вол. компоненту при анаероб. нав. 10-11 років	41	49	8	40	41	1
Тривалість вол. компоненту при аеробному навантаж. 12-13 років	54	62	8	55	55	0
Тривалість вольов. компоненту при аероб. навантаж. 14-15 років	57	64	7	58	59	1
Тривалість вольв. еомпон.при аероб. наван. 10-11 років	88	96	8	87	88	1
Тривалість вол. компоненту при аероб. наван. 12-13 років	156	162	6	155	156	1
Тривалість вол. компоненту при аеробн. навантаженні 14-15 років	110	119	9	111	113	2
Середній час появи втоми при статичн. навантаж. 10-11 років	50	59	9	52	53	1
Середній час появи втоми при стат. навантаженні 12-13 років	65	72	7	66	68	2
Середній час появи втоми при стат. навантаженні 14-15 років	73	83	10	74	74	0
Середній час появи втоми при анаер. навантаженні 10-11 років	31	38	7	32	33	1
Середній час появи втоми при анаер. навантаженні 12-13 років	36	48	8	35	36	1
Середній час появи втоми при анаер. навантаженні 14-15 років	41	49	8	42	42	0
Середній час появи втоми при аероб. навантаженні 10-11 років	88	96	8	87	88	1
Середній час появи втоми при аеробн. навантаженні 12-13 років	64	82	18	65	66	1
Середній час появи втоми при аероб. навантаженні 14-15 років	55	69	14	56	58	2

На етапі констатуючого експерименту було також встановлено, що рухова активність підлітків пов'язана з часом появи втоми. Зокрема, чим більший час появи втоми, тим більша тривалість вольового компоненту. Аналіз досліджень, що описані в науковій літературі, свідчить про те, що важливим моментом у визначенні фізичної працездатності та рухової активності є

питання достатньої мотивації досліджуваних до виконання м'язових навантажень. Встановлено, що майже 16 % достатньо тренуваних людей зазвичай припиняють навантаження, не досягнувши рівня, близького до МСК (максимального споживання кисню), що свідчить про велику питому вагу суб'єктивного компонента під час фізичного навантаження та рухової активності.

Проведення тренінгових занять сприяло збільшенню середнього часу появи втоми. Так при статичному навантаженні середній час появи втоми у підлітків 10-11 років збільшився на 9 секунд, у 12-13 років – на 7 секунд та у 14-15-річних – на 10 секунд. Середній час появи втоми при анаеробному навантаженні у підлітків 10-11 років збільшився на 7 секунд, у підлітків 12-13 та 14-15 років – на 8 секунд. При аеробному навантаженні середній час появи втоми у підлітків 10-11 років збільшився на 8 секунд, в той час як у досліджуваних 12-13 років – на 18 секунд і у 14-15-річних підлітків – на 14 секунд.

В процесі дослідження було також встановлено, що тривалість вольового компоненту найбільшою є при аеробному навантаженні, при даному виді навантаження найбільшим є і середній час появи втоми, що радше за все пов'язано з тим, що при аеробному навантаженні відбувається достатнє забезпечення організму киснем. Крім того аеробні тренування підтримують в тонусі серцево-судинну систему, допомагають спалити невелику кількість жиру, зайві калорії, а також роблять м'язи щільнішими, готовими до більш сильним навантаженням. Під час таких тренувань частішає дихання, пульс, жири і вуглеводи окислюються і, тим самим, забезпечують працюючі м'язи енергією. Аеробними тренуваннями вважаються біг, плавання, аеробіка, їзда на велосипеді, ходьба на лижах тощо. Зауважимо, що саме ці навантаження найбільше забезпечують рухову активність підлітків.

Отримані в результаті формувального експерименту дані були піддані статистичній обробці за допомогою програми SPSS Statistics 18 (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Критерій парних вибірок

		Парні різниці			Парні різниці		t	Значущість (2-стороння)
		Середнє	Станд. відхилення	Станд. похибка середнього	95% інтервал довіри різниці середніх			
					Нижня межа	Верхня межа		
Пара 1	Самооцін. до-Самооцін. після	-0,405	0,833	0,132	-0,563	-0,140	-3,327	0,003
Пара 2	Мотив. до-Мот. після	-0,406	0,712	0,126	-0,663	-0,150	-3,227	0,003
Пара 3	Вол.саморегул. до-Вол.саморегул. після	-0,369	0,458	0,098	-0,584	-0,169	-3,854	0,001
Пара 4	Гнуч. до-Гнучкість. після	-0,375	0,554	0,098	-0,575	-0,175	-3,832	0,001
Пара 5	Напол. до-Наполегл. після	-0,389	0,551	0,092	-0,521	-0,168	-3,725	0,001
Пара 6	Саморег. до-Саморег. після	-0,399	0,700	0,135	-0,667	-0,147	-3,145	0,029
Пара 7	План. до-Плануван. після	-0,376	0,558	0,099	-0,564	-0,176	-3,845	0,001
Пара 8	Мод. до-Моделюв. після	-0,398	0,559	0,093	-0,555	-0,170	-3,825	0,001
Пара 9	Прог. до-Програм. після	-0,401	0,699	0,123	-0,662	-0,151	-3,342	0,002
Пара 10	Оц.рез. до-Оц.резул. після	-0,404	0,948	0,167	-0,747	-0,065	-2,430	0,002
Пара 11	Стат.нав. до-Стат.нав. після	-0,406	0,946	0,167	-0,747	-0,065	-2,430	0,021
Пара 12	Анаер. до-Анаероб. після	-0,386	0,659	0,097	-0,557	-0,169	-3,835	0,001
Пара 13	Аер.нав. до-Аероб.нав. після	-0,402	0,698	0,127	-0,559	-0,154	-3,356	0,002

Оцінка достовірності відмінностей у проявах самооцінки, мотивації досягнення успіху, рівня розвитку вольової саморегуляції, рівня розвитку

регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості та наполегливості), рівня розвитку саморегуляції, рівня розвитку регуляторних процесів (планування, моделювання, оцінювання результатів, програмування), тривалість вольового компоненту при статичному, анаеробному та аеробному навантаженні підтвердила ефективність програми формувального експерименту.

Таким чином, проведення програми формування готовності підлітків до психічної регуляції поведінки і рухової активності сприяє розвитку основних психологічних властивостей, які обумовлюють прояв рухової активності у підлітків: самооцінки, мотивації досягнення успіху, загального рівня саморегуляції, в якому відображено розвиток регуляторних процесів, вольової саморегуляції, що містить в своєму складі регуляторно-особистісні властивості підлітка. Для порівняння на малюнку 1 подано узагальнені результати дослідження даних властивостей у підлітків трьох експериментальних груп до та після проведення експерименту.

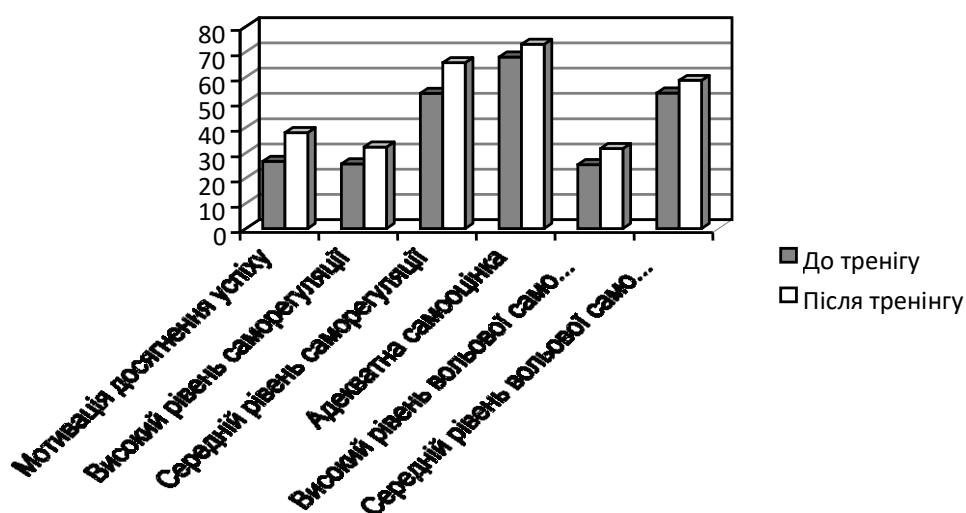


Рисунок 6. Динаміка психологічних чинників, які впливають на рухову активність у підлітків (експериментальні групи)

Для порівняння наведемо узагальнені результати трьох контрольних груп:

- показник «мотивація досягнення успіху» у контрольних групах змінилася на 1%;

- показник «високий рівень розвитку саморегуляції» – на 1,1%;
- показник «середній рівень саморегуляції» – на 0,5%;
- показник «адекватна самооцінка» - на 0,5%;
- показник «високий рівень вольової саморегуляції» залишився без змін;
- показник «середній рівень саморегуляції зменшився на 0,7%.

Для об'єктивної та достовірної оцінки результативності тренінгу ми провели додаткове дослідження, узагальнені результати якого подані в таблиці 3.10

Таблиця 3.10

Об'єктивна оцінка ефективності тренінгу

Фактор	Після_До (Група 1 до групи 2)		
	$\Delta Value$	$\Delta \sigma$	p
Мотивація досягнення	-0,78	-0,06	.02
Вольова саморегуляція	0,76	-0,28	.03
Гнучкість	-0,90	-0,10	.03
Наполегливість	0,78	-0,19	.02
Саморегуляція	0,79	-0,34	.03
Планування	0,63	0,22	.04
Моделювання	0,80	-0,35	.05
Програмування	0,83	0,08	.03
Оцінювання результатів	0,81	0,07	.03
Статичне навантаження	-0,85	-0,21	.03
Анаеробне навантаження	0,76	-0,31	.03
Аеробне навантаження	0,65	0,28	.04

Різниця значень ($\Delta Value$) і стандартних відхилень (Δs) для груп, p – статистична значимість зміни.

Таким чином проведення тренінгу супроводжувалося підвищенням мотивації досягнень, вольової саморегуляції та її складових (гнучкості і наполегливості), підвищенням рівня саморегуляції та збільшенням тривалості

вольового компоненту при різних видах навантажень. Отримані результати відповідають цілям тренінгу та доводять ефективність його застосування.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі роботи обґрунтовано програму психологічного впливу на експериментальну групу підлітків з метою формування в них готовності до психічної регуляції власної рухової активності і поведінки та відповідних для цього здатностей.

Впровадження експериментальної програми здійснювалося впродовж 12 занять тривалістю 2-2,5 години з однією перервою та з періодичністю – один раз на тиждень, під час яких використовувались методи і прийоми активного навчання з метою: розвитку здатності до оволодіння власною поведінкою, подолання труднощів в діяльності; розвитку саморегуляції; формування адекватного рівня самооцінки; оволодіння методами створення та посилення мотивації; формування прагнення найбільш успішно і повно реалізовувати себе в поведінці та діяльності; вміння самовизначитись на подальшому життєвому шляху, формулювати образ майбутнього і мету життя; зниження тривожності щодо теперішнього і майбутнього; зміцнення впевненості у власній спроможності реалізувати свої задуми і плани.

На формувальному етапі дослідження здійснено аналіз особистості учасників за наступними характеристиками: мотивація досягнення, рівень розвитку самооцінки, розвиток регуляторних процесів, рівень розвитку саморегуляції, регуляторно-особистісні властивості підлітків, розвиток вольової саморегуляції.

Для порівняння наведено узагальнені результати контрольних груп: показник «мотивація досягнення успіху» у контрольних групах змінився на 1%; показник «високий рівень розвитку саморегуляції» – на 1,1%; показник «середній рівень саморегуляції» – на 0,5%; показник «адекватна самооцінка» –

на 0,5%; показник «високий рівень вольової саморегуляції» залишився без змін; показник «середній рівень саморегуляції зменшився на 0,7%.

Отримані результати підлягали додатковій перевірці за допомогою U-критерія Манна-Уїтні з метою отримання об'єктивної оцінки результативності програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки, а також надійності та валідності експерименту загалом.

Порівняння змін, які відбулися з учасниками експериментальної та контрольної групи до та після участі у формувальному експерименті, засвідчило ефективність здійснених розвивальних впливів. Так результати формувального експерименту дають підстави стверджувати, що проведення програми сприяло розвитку вольової саморегуляції у підлітків всіх вікових категорій. Після закінчення розвивальних занять високий рівень вольової саморегуляції виявлено у 27% учасників формувального експерименту віком 10-11 років (що на 8% більше, ніж до проведення занять); середній рівень розвитку вольової саморегуляції виявлено у 61% підлітків цієї вікової групи (що на 6% вище); кількість досліджуваних з низьким рівнем вольової саморегуляції зменшилася на 13%. Аналіз динаміки розвитку вольової саморегуляції у досліджуваних віком 12-13 років показав: кількість підлітків з високим рівнем вольової саморегуляції зросла на 7%, з середнім рівнем – на 4%, а кількість досліджуваних з низьким рівнем саморегуляції, навпаки, зменшилась на 11%. У віковій категорії 14-15 років кількість досліджуваних з високим рівнем вольової саморегуляції зросла на 4%, з середнім рівнем – на 5%, а кількість підлітків з низькою саморегуляцією зменшилася на 9%. У контрольної групи статистично значимих змін не виявлено. Отже, проведення програми істотно сприяло розвитку саморегуляції підлітків – хлопців і дівчат – усіх вікових категорій.

Таким чином, ефективність програми формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки можна вважати доведеною, і вона може бути рекомендована для подальшого застосування в психолого-

педагогічній практиці для активізації психологічних чинників (самооцінки, мотивації досягнення успіху, загального рівня саморегуляції), які опосередковують оптимізацію рухової активності підлітків та сприяють успішному розвитку процесів вольової саморегуляції.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати теоретико-експериментального дослідження психічної регуляції рухової активності підлітків різних вікових категорій дають підстави для ряду висновків:

1. Теоретико-методологічний аналіз основних наукових підходів, теорій та концепцій до проблеми психічної регуляції дозволив встановити, що психічна регуляція і саморегуляція рухової активності особистості – це багатофункціональний мотиваційно-регулятивний феномен, який здійснює психофізіологічну регуляцію психічних процесів, властивостей, станів, пов'язаних з руховою активністю особистості та її поведінкою в процесі здійснення нею навчальної чи іншої значимої діяльності. Психічна регуляція має як універсальні, так і індивідуальні характеристики, які узгоджуються з вимогами діяльності, в яку особистість включена. Виконуючи значиму діяльність, особистість змушена долати демотиваційні перешкоди, стан фізичної втоми, небажання продовжувати справу, психічну пасивність, а разом з цим – віднаходити фізичні й психологічні ресурси для відновлення сил та виявляти здатність раціонально їх використовувати. Отже, психічна регуляція становить загальний контур активності і саморегуляції особистості, тобто свідомої і довільної регуляції нею своєї діяльності і поведінки. Головна функція саморегуляції полягає в узгодженні власних фізичних і психічних станів із можливостями успішно здійснювати значиму діяльність.

2. Становлення психічної регуляції починається на перших етапах онтогенезу і активно триває впродовж усього життя людини, еволюціонуючи

разом із розвитком і зміною виконуваних нею провідних діяльностей в напрямі від зовнішньої регуляції її дій до свідомої і доцільної регуляції власних діяльності і поведінки на основі супідрядних мотивів, сформованого вольового зусилля, об'єктивної оцінки результатів своєї діяльності, сформованим навичкам самоконтролю. Однак саморегуляційні здатності ще неналежно сформовані в підлітковому віці. Основним регулятором діяльності та поведінки підлітків є внутрішня стимуляція (самостимуляція). Перебування підлітків на природному піку загальної активності, з одного боку, і так само природні для них брак саморегуляційних здатностей та підліткова сепарація, з другого боку, створюють ряд проблем, які не піддаються врегулюванню за допомогою традиційних зовнішніх важелів педагогічного впливу.

3. Виявлені емпіричним шляхом особливості регуляції рухової активності у молодших і старших підлітків, а саме здатність їх до вольового зусилля, сила і тривалість такого зусилля в умовах подолання зростаючої м'язової втоми, істотно залежить від виду навантажень, віку школярів, їх статі, а також від типу рухової активності, особливостей психічної регуляції діяльності поведінки та характеру ініціативних вольових зусиль особистості. Ініціативні вольові зусилля підлітків і, відповідно, висока рухова їх активність переважно обумовлені кількома чинниками: високим рівнем розвитку вольової саморегуляції, саморегуляцією довільної активності, сталістю емоційно-вольової сфери, такими особистісними феноменами, як розвинута мотивація, адекватна самооцінка, об'єктивна оцінка результатів власної діяльності та деякі інші. Натомість, брак ініціативних вольових зусиль та низька рухова активність пов'язані з нерозвиненою мотивацією успіху, мотивацією уникнення невдачі (що особливо характерно для хлопців старшого підліткового віку), нерозвиненою емоційною сферою (що найбільш характерно для дівчат старшого підліткового віку). При статичному і анаеробному навантаженні з віком підлітків збільшується тривалість вольового компоненту та зростає час до

появи втоми (що підтверджує дані, отримані в інших експериментальних дослідженнях).

4. Психологічними чинниками, що найбільш позитивно впливають на рухову активність підлітків різних вікових категорій при різних видах навантажень, є: належно розвинена саморегуляція; зрілість і сталість емоційної сфери; ініціативність, активність; впевненість у собі, самостійність у плануванні власної діяльності; стійкість намірів, незалежність їх від сторонніх впливів; критичність і реалістичність поглядів; почуття обов'язку; здатність планувати, організовувати і реалізувати власні наміри, доцільно розподіляти зусилля; розвинутий самоконтроль, адекватна оцінка себе і результатів своєї діяльності; сформована потребово-мотиваційна сфера. Натомість гальмують рухову активність: залежність від думок і оцінок оточуючих; образливість; імпульсивність; лабільність; невпевненість; дезадаптивні риси і форми поведінки; некритичне ставлення до своїх дій; мотивація уникнення невдачі; неадекватна самооцінка; безініціативність, низька працездатність; регуляторна негнучкість; низький самоконтроль; низький рівень розвитку концентрації уваги.

5. Авторська програма формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки спрямована на розвиток основних психологічних властивостей, які зумовлюють прояв рухової активності у підлітків: самооцінки, мотивації досягнення успіху, загального рівня саморегуляції, в якому відображено розвиток регуляторних процесів, вольової саморегуляції, що містить в своєму складі регуляторно-особистісні властивості підлітка. Крім того вона ефективна для школярів підліткового віку, який є сензитивним періодом для розвитку вольових зусиль в руховій активності.

Результати даного дослідження мають важливе значення для педагогічної та психологічної практики. Проте подальші дослідження в цьому напрямі є актуальними, важливими і перспективними. Так теоретично і практично значимими залишаються питання про зовнішні (як ресурс середовища) і внутрішні (як ресурс особистості) засоби оптимізації рухової активності

підлітків та можливості психолого-педагогічного впливу на її ініціацію й самоініціацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.

2. Абульбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульбуханова-Славская. – М., 1991. – 156 с.
3. Авдеева Н.Н. Истоки личности / Н.Н. Авдеева // Сб. Формирование личности в онтогенезе / Под ред, И.В. Дубровиной. – М., 1991.
4. Александров Ю. И. Теория функциональных систем в психологии / Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 6. – С. 5-19.
5. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б.Г.Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 487 с.
6. Ананьев Б. Г. Теория ощущений / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1961. – 456 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
8. Английские материалисты XVIII века / Под ред. Б.В. Мееровского. В 3т. – М., 1968. Т. 3. – 628с
9. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В. И. Лубовского; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1982. – Кн.2. – 336 с.
10. Анохин П.К. Избр. труды: Системные механизмы высшей нервной деятельности / П.К. Анохин. – М., 1979.
11. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П.К. Анохин // Вопр. психол. 1984. №6.
12. Анохин П. К. От Декарта до Павлова / П. К. Анохин. – М.: Медгиз, 1945. – 110 с.
13. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр.тр. / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
14. Балабанова Л. М. Категорія норми у дослідженні та регулюванні функціональних станів людини : автореф. дис.... докт. психол. наук : 19.00.02 / Любов Матвіївна Балабанова; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. – К., 2001. – 32 с.

15. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К.: Здоров'я, 1987. – 224 с.
16. Береговой Г. Т. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / Г. Т. Береговой, Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1978. – 303 с.
17. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медиц., 1947. – 256с.
18. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
19. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под.ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
20. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
21. Бехтерев В.М. Избранные произведения / В.М.Бехтерев. – М.: Медиз., 1954. – 528с.
22. Бігун Н.І., Ковальчук Ю.М. Розвиток системи особистісних функцій людини у підлітковому віці. Григорій Сковорода та Фетхуллах Гюлен: Своєчасність традиції гуманізму. – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 192 – 202.
23. Благущ П. К теории тестирования двигательных способностей : Сокр. пер. с чешск. / П. К. Благущ // Предисл. изд-ва. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 165 с.
24. Боген М. М. Обучение двигательным действием / М. М. Боген. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 192с.
25. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Дисс. ... докт. пед. наук (по психологии) / Л. И.Божович – М., 1986. – 203 с.
26. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні чинники формування особистості студента під час занять спортом та фізичною культурою /

В. Й. Бочелюк, О. А. Черепехіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2003. Т. V, ч. 3. – С. 43-52.

27. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. В. Боязитова. – М., 1998. – 16 с.

28. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологии РАО, 1994. – 109 с.

29. Бурлачук Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

30. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.

31. Быков А.В. Экспериментальное изучение волевой регуляции / А. В. Быков – М., 1999.

32. Вакарєв Є. С. Особливості міжпівкульної регуляції психомоторних дій людини : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Євген Семенович Вакарєв; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка. – К., 2009. – 216 с.

33. Вейнберг Р.С. Психологія спорту / В.С.Вейнберг, Д.Гоулд. – К.: Олімпійська література, 2001. – 336 с.

34. Веккер Л.М. Психические процессы / Л. М. Веккер – Л., 1981. Т. 3. – 207 с.

35. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 269 с.

36. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / (О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.). – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 344 с.

37. Волков Л. В. Физическое воспитание учащихся: учебно-методическое пособие / Л. В. Волков. – К. : Радянська школа, 1988. – 184 с.

38. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. :

Педагогика, 1984. – Т. 3. – 432 с.

39. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: «Апрель», «ЭКСМО – Пресс», 2000. – 555 с.

40. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях / Б. А. Вяткин. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.

41. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. : Издательство Московского университета, 1978. – 118 с.

42. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Издат-во Ленинг. ун-та, 1974. – 153 с.

43. Герд М. А. К вопросу об изменении некоторых психических функций человека в связи с ограничением мышечной деятельности / М. А. Герд, Н. Е. Панферова // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 72-82.

44. Геллерштейн С.Г. Действия основанные на предвосхищении возможности их моделирования в эксперименте // Материалы по проблемам инженерной психологии / С.Г. Геллерштейн. – М.: АПН РСФСР, 1966. Вып. 4 С. 142-154.

45. Гиссен Л. Психология и психогигиена в спорте / Л. Гиссен. – М. : Физкультура и спорт, 1973. – 149 с.

46. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання / І. Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2003. – 352 с.

47. Гоббс Т. Сочинения в 2т. / Т. Гоббс. – М., 1991. – Т2. – 586с.

48. Голубева Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э. А. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – №3 – С. 16-38.

49. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н. Д. Гордеева. – М. :Тривола, 1995. – 174 с.

50. Гордеева Н. Д. Микроструктурный анализ исполнительной

деятельности: методы и результаты / Н. Д. Гордеева, В. М. Девишвили, В. П. Зинченко; под ред. В. П. Зинченко. – М. : ВНИИТЭ, 1975. – 174 с.

51. Гордеева Н. Д. Микродинамическая структура моторной стадии действия / Н. Д. Гордеева, И. В. Евсевичева, В. П. Зинченко, А. В. Курганский // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 86-99.

52. Горожанин В. С. Регуляция двигательной активности как проблема дифференциальной психологии / В. С. Горожанин // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 52-62.

53. Грей Дж. Сила нервной системы, интроверсия – экстраверсия, условные рефлексы и реакция активации / Дж. Грей // Вопросы психологии. – 1968. – №3. – С. 77-89.

54. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.

55. Гришко Н. Т. Совершенствование системы движений с учетом особенностей интенференций, возникающих в процессе выполнения двигательных действий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Николай Тимофеевич Гришко; Киев.гос. ин-т физич. культ. – К., 1978. – 23 с.

56. Гуменюк Н. П. Психология физического воспитания и спорта / Н. П. Гуменюк, В. В. Клименко. – К. : Вища школа, Главное изд-во, 1985. – 311 с.

57. Гуревич К. М. Психологическая диагностика : учебное пособие / К. М. Гуревич; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Издательство УРАО, 1997. – 304 с.

58. Гуревич М. О. Психомоторика / М. О. Гуревич, Н. И. Озерецкий. – М. – Л. : Мосполиграф, 1930. – Ч.1. – 160 с.

59. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1988. – Т. 19, № 6. – С. 20-27.

60. Давыдов В. В. Принцип развития в психологии / В. В. Давыдов,

В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – № 12. – С. 47-60.

61. Данилова Н. Н. Функциональные состояния : механизмы и прогностика / Н. Н. Данилова. – М. : МГУ, 1985. – 288 с.

62. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М.; 1950. – 528с.

63. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.

64. Дикая Л. Г. Системная детерминация проблемностей в деятельности и функциональное состояние человека / Л. Г. Дикая // Проблемы в профессиональной деятельности : теория и методы психологического анализа. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999. – С. 80-105.

65. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / А. А. Дмитриев. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 176 с.

66. Донской Д. Д. Биомеханика : учебник для институтов физической культуры / Д. Д. Донской, В. М. Зациорский. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 264 с.

67. Дубогай О. Д. Основні поняття й терміни здоров'язбереження та фізичної реабілітації в системі освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай, А. І. Альошина, В. Є. Лавринюк. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 296 с.

68. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия) : учеб.для. студ. высш. учеб. Заведений / В. И. Дубровский. – 2-е изд., стер. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 608 с.

69. Захарова А.И. Психология формирования самооценки / А. И. Захарова. – Минск, 1993. – 174 с.

70. Ждан А.Н. История психологи: от античности к современности: учебник для студентов психологических факультетов университетов; [изд. трет., исправленное] / А.Н. Ждан. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512с.

71. Завацький В. І. Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини : навчальний посібник / В. І. Завацький. – Луцьк : Надстир'я, 1993. – 216 с.

72. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / [С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко]; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.

73. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2-х т / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с. – Т. 2. – 297 с.

74. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Ружская. – М. : Просвещение, 1967. – 322 с.

75. Зинченко В. П. От классической к органической психологии / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5, № 6. – С. 7-20, 6-25.

76. Зинченко В. П. Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1977. – №3. – С. 107-125.

77. Иванников В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В. А. Иванников, Е. В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. - №3. – С. 55-71.

78. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М., 1998. – 278 с.

79. Иван Михайлович Сеченов / Под ред.. П.Г.Костюка, С.Р.Микулинского, М.Г.Ярошевского. – М.: Наука, 1980. – 608с.

80. Иванова М. П. Корковые механизмы произвольных движений у человека / М. П. Иванова. – М. : Наука, 1991. – 189 с.

81. Ильин Е. П. Двигательная память и память на движения – синонимы? / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 134-140.

82. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.

83. Ильин Е. П. Психология воли : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
84. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
85. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
86. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
87. Ильина М. Н. Проявление выносливости и ее компонентов при выполнении различных физических упражнений / М. Н. Ильина // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. – Л. : ЛГПУ, 1974. – С. 113-121.
88. Калинин В.К. Волевое усилие как предмет экспериментального исследования / В. К. Калинин // Вопросы психологии и педагогики воли. – Краснодар, 1969. – Вып. 109. – С. 72-85.
89. Камаль Хассан Аль-Зухби Формирование двигательного навыка с учетом психической напряженности деятельности спортсмена :автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Хасан Аль-ЗухбиКамаль; Ин-т психологии. – К., 1984. – 159 с.
90. Карпухина А. М. Контроль и регуляция состояния человека как фактор повышения эффективности трудовой деятельности / А. М. Карпухина. – К. : Знание, 1985. – 18 с.
91. Карпухина А. М. Экспресс-оценка адаптивности подростков в экстремальных условиях : методические рекомендации / А. М. Карпухина, В. И. Розов. – К. : НИИП, 1993. – 18 с.
92. Клименко В. В.Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМІУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.
93. Клименко В.В. Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.В. Клименко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.

94. Клименко В. В. О взаимосвязи сенсорных и перцептивных процессов в локомоциях человека / В. В. Клименко, Н. П. Гуменюк, С. А. Орещук // Теория и практика физической культуры. – 1972. – № 7. – С. 17-20.

95. Козин А.П. Психогигиена спортивной деятельности. – К. : Здоров'я, 1985. – 128 с.

96. Коkun О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : дис. ... док-ра. психол. наук : 19.00.02 / Олег Матвійович Коkun; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 373 с.

97. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.

98. Кондратюк С.М. Особливості психомоторної активності студентів у процесі адаптації до навчання: дис...канд.психол.наук : 19.00.07 / Світлана Миколаївна Кондратюк; Національний ун-т «Острозька академія». – Острог, 2013. – 249с.

99. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

100. Коренберг В. Б. Проблемы физических и двигательных качеств / В. Б. Коренберг // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №7. – С. 25-34.

101. Корнилов К.Н. Воля и ее воспитание / К. Н. Корнилов. – М., 2001. – 235 с.

102. Корнилов К.Н. Естественно-научные предпосылки психологии / К.Н.Корнилов. – М.: Воронеж: МОДЕК, 1999. – 496с.

103. Котелова Ю.В. Закономерности восстановления двигательной функции верхних конечностей в процессе трудовой терапии (из опыта Великой Отечественной войны 1941-1945 г.г.) // Психологический журнал. – 2004. – №3. – С.84-87.

104. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток

особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

105. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.

106. Кроткова О. А. Проявление функциональной асимметрии мозга в некоторых параметрах движений / О. А. Кроткова, В. Л. Найдин, О. О. Аксакова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 4. – С. 94-99.

107. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25-33.

108. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.

109. Лазуренко С. І. Психофізіологія моторних установок людини : дис. ... док-ра. психол. наук : 19.00.02 / Сергій Іванович Лазуренко; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2012. – 443 с.

110. Ланге Н. Н. Теория волевого внимания / Н. Н. Ланге // Хрестоматия по вниманию / под.ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. – М.: Издательство Московского университета, 1976. – С. 107-143.

111. Лейбниц Г. Сочинения в 3т. / Г. Лейбниц. – М., 1983. – Т.2. – 645с.

112. Леонова А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

113. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2000. – № 3. – С. 4-21.

114. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтев. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1959. – 573 с.

115. Леонтев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.

116. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев. // Вестник МГУ.

Сер. 14. Психология, 1979. №2. С. 3-13.

117. Леонтьев А. Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки после ранения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – М. : Советская наука, 1945. – 232 с.

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

119. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів / Н. Ф. Литовченко. – Ніжин. : НДПУ, 2002. – 72 с.

120. Ложкин Г. В. Психология спорта : схемы, комментарии, практикум / Г. В. Ложкин // Учебн. пособ. – К. :ОсвітаУкраїни, 2011. – 484 с.

121. Ложкин Г. В. Психология спорта – спорту высших достижений / Г. В. Ложкин, Е. Д. Белова. – Минск : БГУДК, 2009. – 131 с.

122. Локалова Н. П. Зачем нужна школьная физкультура с точки зрения психолога / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 106-112.

123. Ломов Б. Ф. Методологические и теоритические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

124. Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1977. – С. 31-54.

125. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.

126. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. - 279с.

127. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.

128. Лукин Н.С. Воспитание выдержки у подростков / Н. С. Лукин. – М, 1999. – 165 с.

129. Лурия А.Р. О регулирующей роли речи в формировании

произвольных движений / А.Р. Лурия // Журнал высшей нервной деятельности. – 1956. – Т. VI. Вып. 5. – С. 645-662.

130. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : Издательство МГУ, 1961. – 432 с.

131. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1963. – 476 с.

132. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – 2-ое изд. переаб. и доп / А. Р. Лурия. – М. : Издательство Московского университета, 1969. – 504 с.

133. Лях В. И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №3. – С. 31-33.

134. Лях Ю. Є. Оцінка та прогноз психофізіологічних станів людини в процесі діяльності : автореф. дис. ... д-ра біол. наук : 03.00.13 / Юрій Євгенович Лях; Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 45 с.

135. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДП, 1990. – 239 с.

136. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. :Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.

137. Максименко С. Д. Експериментальна психологія : підручник / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 360 с.

138. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Видавництво Європейського університету, 2010. – 152 с.

139. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : новейший справочник / И. Г. Малкина-Пых. – М : Издательство Эксмо; СПб. : Сова, 2003 – 928 с.

140. Малков Н. Е. Индивидуальные психофизиологические различия в интеллектуальной деятельности старших школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Николай Ефимович Малков; Ин-т общ.пед. психологии АПН СССР. М., 1973. – 34 с.

141. Малхазов О. Р. Складові психічного образу рухової діяльності / О. Р. Малхазов // Вісник Харківського державного університету. – 1999. – № 439. Ч. 1,2. – С. 77-80.

142. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / О.Р. Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.

143. Малхазов О. Р. Психологія праці: навч. посібник / О.Р. Малхазов. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.

144. Марищук В.Л.Методики психодіагностики в спорті / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиєнко, Л. К. Серова. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.

145. Меерсон Ф. З. Адаптація к стрессорним ситуаціям и физическим нагрузкам / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшенникова. – М. : Медицина, 1988.- 256 с.

146. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

147. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / В. С. Мерлин. – Москва; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 336 с.

148. Мирский С. Л. Развивающее обучение – главное условие подготовки учащихся вспомогательной школы к труду / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 25-30.

149. Мова Л. В. Використання тілесно-орієнтованих активних методів у формуванні особистісних якостей майбутніх психологів / Л. В. Мова//Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 124-132.

150. Моляко В. О. Обдарованість, творчість, здібності. Теорія, методика, результати досліджень / В. О.Моляко, О. Л. Музика. – Житомир : Рута, 2006. –

320 с.

151. Моросанова В.И. Образ динамического объекта и его оперативность: Авторефер. дис. ...канд.псих.наук / В.И. Моросанова. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 17с.

152. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навчальний посібник / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – 479 с.

153. М'ясоїд П. Концептуальні засади систематизації психологічного знання / П. М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2002. - №2. – С. 26-48.

154. Небилицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небилицин. – М. : Наука, 1976. – 336 с.

155. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 304 с.

156. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс + , 2002. – 320 с.

157. Оніщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Оніщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.

158. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.

159. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19

160. Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К : Либідь, 1999. – 536 с.

161. Основи психології: підручник / За загал. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.

162. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – Т. III Кн. 2. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – 438 с.

163. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – Т. IV. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. – 451 с.

164. Павлов И. П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / И. П. Павлов. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
165. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
166. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов. – М. : Медицина, 1970. – 224 с.
167. Платонов К. К. Психологический практикум / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 165 с.
168. Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
169. Плишко Н. К. Особенности сенсомоторных реакций при изменении эмоционального состояния / Н. К. Плишко // Диагностика психических состояний в норме и патологии. – Л. : Медицина, 1980. – С. 126-134.
170. Попов С. Н. Лечебная физическая культура : учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасеева и др. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 416 с.
171. Попов Ю. А. Топография силовой выносливости мышц человека / Ю. А. Попов // Теория и практика физической культуры. – 1987. – №7. – С. 28-30.
172. Практикум по общей и экспериментальной психологии: учеб.пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Ганзен и др.; под общ. ред. А. А. Крылова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1987. – 255 с.
173. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : «Речь», Институт Тренинга, 2001. – 256 с.
174. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1998. – 440 с.
175. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского,

- М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
176. Психология : учебник для ин-тов физич. культ. / Под ред. В. М. Мельникова. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
177. Психологічний словник / За ред.. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216с.
178. Роменець В.А. Історія психології XVIIIст. / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1990. – 365 с.
179. Роменець В.А. Історія психології XIX початку XX століття / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
180. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
181. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4 – С.101-108.
182. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. / С.Л.Рубинштейн. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 448 с.
183. Русалов В. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: некоторые итоги и ближайшие задачи системных исследований / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1991. – Т.2. №5. – С. 3-17.
184. Русалов В. М. Измерение темперамента человека (краткий обзор зарубежных методик) / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1992. – Т.13, №2 – С. 133-140.
185. Рыбковский А. Г. Управление двигательной активностью человека (системный анализ) / А. Г. Рыбковский. – Донецк : Донецкий ГУ, 1998. – 300 с.
186. Садовский В.Н. Методология науки и системный подход / В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. – 1977. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 560 с.
187. Сальников В. А. Особенности взаимосвязи показателей быстроты / В. А. Сальников // Теория и практика физической культуры. – 1981. – №8. –

С. 15-17.

188. Самойлов А.Ф. Избранные статьи и речи / А.Ф.Самойлов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1946. – 312 с.

189. Семиченко В. А. Психология деятельности / В. А. Семиченко // Модульный курс для преподавателей и студентов. – К. : Издатель А. Н. Эшке, 2002. – 247 с.

190. Сергиенко Л. П. Взаимосвязь чувствительности кинестетического анализатора и психомоторики человека / Л. П. Сергиенко, В. П. Корневич // Вопросы психологии. – 1988. – С. 132-136.

191. Сергеєнкова О. П. Самопізнання: Навчальний посібник / О.П. Сергеєнкова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003 – 184с.

192. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1947. – 647 с.

193. Сімко Р.Т. Особливості прояву психомоторних якостей суб'єкта в екстремальних умовах діяльності: дис. ... канд..психол.наук: 19.00.01 / Руслан Теодорович Сімко; Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка. – К., 2014. – 201с.

194. Смирнов С. Д. Психология образа : Проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 231 с.

195. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопр. психол. 1990. № 3. – С. 12 - 22.

196. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии / Б. А. Сосновский. – М. : Просвещение, 1979. – 157 с.

197. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу; [пер. с польск.] – М. : Прогресс, 1982. – 227 с.

198. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 287 с.

199. Теплицкая Е. И. Психомоторная активность при нарушении психики

- / Е. И. Теплицкая. – К. :Здоров'я, 1982. – 176 с.
200. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. II. – 360 с.
201. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
202. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 358 с.
203. Фарфель В. С. Управление движениями в спорте / В. С. Фарфель. – М. : Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.
204. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «розвиток комунікативної компетентності викладача» / В. М. Федорчук // Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
205. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. – М. : Издательство Московского университета, 1978. – 112 с.
206. Философский словарь. – 3-е изд. / Под ред. М.М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1975. – 496с.
207. Філіппов М. М. Психофізіологія функціональних станів / М. М. Філіппов // Навч.посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – К. : МАУП, 2006. – 240 с.
208. Функции лобных долей мозга / Под ред. Е. Д. Хомской, А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1982. – 284 с.
209. Функциональные системы организма / Под ред. К. В. Судакова. – М. : Медицина, 1987. – 432 с.
210. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості: наукове видання. – 2-е, скор. / А. В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 64 с.
211. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-тут; Воронеж : Изд-во НПО

«МОДЭК», 2000. – 448 с.

212. Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 295с.

213. Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н.Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 296с.

214. Цагарелли Ю. А. Методы системной психологической диагностики на приборе «Активациометр» : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – Казань, 2009. – 254 с.

215. Цуканов Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 218с.

216. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А. Я. Чебыкин. – Одесса : Южноукраинский педагогический университет. К. Д. Ушинского, 1995. – 195 с.

217. Чеканська О.А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... канд.психол.наук: 19.00.01 / Оксана Анатоліївна Чеканська; Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. – К., 2013. – 207с.

218. Чхаидзе Л. В. Об управлении движениями человека / Л. В. Чхаидзе. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 136 с.

219. Швалб Ю.М.Психологические модели целеполагания /Ю. М. Швалб. – К. :Стилос, 1997. – 240 с.

220. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.

221. Шинкарюк А. І. Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

222. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І.Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. –

448 с.

223. Шинкарюк А.І. Рівні побудови рухів і смислова структура дії / А.І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 200с.

224. Шинкарюк А. І. Психологія діяльності: навчальний посібник / А. І. Шинкарюк, В. А. Шинкарюк, Р. Т. Сімко; за заг. ред. А. І. Шинкарюка. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2009. – 208 с.

225. Шинкарюк В.А. Психологічні особливості формування моторно-силових навичок старшокласників у процесі занять фізичною культурою: дис.. ...канд..психол.наук: 19.00.07 / Віктор Анатолійович Шинкарюк; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 209с.

226. Щербина В. А. Прикладная психомоторная подготовка студентов технического вуза / В. А. Щербина, Н. Т. Гришко, С. И. Лазуренко // Учеб.метод. пособ. [для студ. высш. учебн. завед.]. – К. : КМУЦА, 1996. – 108 с.

227. Щербина В. А. Навчально-прикладна психофізична підготовка та здоров'я студентів / В. А. Щербина // Навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – К., 1998. – 160 с.

228. Шмаргун В. М. Когнітивні механізми психомоторних дій / В. М. Шмаргун // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливим потребами: збірник наукових праць. – К.: Університет „Україна”, 2010. – № 4 – С. 168 – 179.

229. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. - 1994. – №1. – С. 49-69.

230. Gould, D., Weiss, M., & Weinberg, R. The effects of model similarity and model task on self-efficacy and muscular endurance. – Journal of Sport Psychology. – 1981. – № 3. – p. 17-29.

231. Mahoney, M.J., & Avener, M. Psychology of the elite athlete: An exploratory study. Cognitive Therapy and Research. – 1977. –№ 1. – p. 135-141.

232. Morgan, W.P. (1979). Prediction of performance in athletics. In

P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), Coach, athlete, and the sport psychologist
Champaign, IL: Human Kinetics. – 1979. – p. 173-186.

233. Morgan, W.P. (1980). The trait psychology controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 1980. – № 51. – p. 70-76.

234. Morgan, W.P., Brown, D.R., Raglin, J.S., O'Conner, P.J., & Ellickson, K.A. Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sports Medicine*. – 1987. – № 21. – p. 319-328.

235. Schurr, K.T., Ashley, M.A., & Joy, K.L. (1977). A multivariate analysis of male athlete characteristics: Sport type and success. *Multivariate Experimental Clinical Research*. – 1977. – № 3. – p. 53-68.

236. Spielberger, C.D. Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic. – 1966. – p. 3-22.

237. Vealey, R. Personality in sport: A comprehensive view. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* Champaign, IL: Human Kinetics. – 1992. – p. 23-59.

ДОДАТКИ

Додаток А

Модифікована методика К.К. Платонова по порівнянню сили і тривалості вольового зусилля під час подолання зростаючої м'язової втоми, при різних типах навантаження.

Для оцінки вольового зусилля і виділення «вольового компоненту» на основі суб'єктивних самозвітів досліджуваних про початок і зростання відчуття втоми, методика К.К. Платонова була проведена у три етапи, кожен з яких відрізнявся типом фізичних навантажень, що пропонувались досліджуваним.

Вольовий компонент (ВК) визначається відношенням тривалості фінального відрізка часу (з моменту появи перших ознак суб'єктивного дискомфорту до відмови продовжувати) до загальної тривалості експерименту, і є мірою зусилля, витраченою досліджуваними на компенсацію зростаючої втоми:

$$ВК = T2 - T1$$

де T2 – загальний час,

а T1 - час до початку втоми, який хронометрується по сигналу досліджуваного.

З метою дослідження вольового компоненту у рухових діях з статичним навантаженням на першому етапі експерименту нами було використано наступне обладнання: гімнастичні гантелі з різною вагою (1, 1,5, 2 кг) секундоміри, картки з описом різних етапів початку і зростання фізичної втоми, а саме: «Починаю втомлюватись», «Втомився», «Дуже втомився», «Скоро не зможу», протокол записів результатів у вигляді таблиці.

Порядок роботи: експериментатор зачитує інструкцію: «Візьміть в праву руку гантель. По команді «Підніміть!» Вам необхідно підняти гантель горизонтально в сторону витягнутою рукою і тримати не опускаючи її. Коли почнете втомлюватись, кажіть «Починаю втомлюватись», потім – «Втомився», «Дуже втомився», а коли відчуєте, що скоро зовсім не зможете тримати – «Скоро не зможу». Візьміть гантель, підніміть її».

Вмикається секундомір. Експериментатор за своїм секундоміром фіксує всі етапи дослідження і реакції досліджуваного. Коли обстежуваний опускає руку, експериментатор зупиняє секундомір.

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК «СТИЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ»

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки" (ССПМ) був створений в 1988 році в психологічному інституті РАН в лабораторії психології саморегуляції і використовується як

для наукових досліджень, так і в якості інструменту практичної діагностики різних аспектів індивідуальної саморегуляції. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку із специфікою якоїсь професійної або навчальної діяльності. Мета методики - це діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей - гнучкості та самостійності.

Опитувальник ССПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції", яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довольної активності людини.

Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), що виділяються у відповідності з основними регуляторними процесами: планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також регуляторно-особистісними властивостями: гнучкість (Г) і самостійність (С). Структура опитувальника така, що ряд тверджень входить до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісні властивості.

З часом було розроблено цілий ряд модифікацій цієї методики: «Саморегуляція підготовки спортсмена», СПС (Моросанова, Соколова, 1989), "Стиль саморегуляції студентів", ССС (Моросанова, Сагієв, 1994), "Саморегуляція у виборчій кампанії депутата", СІК (Моросанова, Холопова, 1995). Всі ці опитувальники спрямовані на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції та основних її компонентів. Відмінності полягають, в першу чергу, в наборі ситуацій, які використовуються у твердженнях опитувальника. Вони враховують специфіку різних видів професійної та навчальної діяльності.

Розрізняються варіанти опитувальника також і за структурою регуляторно-особистісних властивостей, що діагностуються в залежності від їх значимості для тієї чи іншої професійної групи.

Процедура проведення. Інструкція: *"Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки.*

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: "Правильно", "Мабуть, вірно", "Мабуть, невірно", "Неправильно" та поставте хрестик у відповідній графі на бланку відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, так як це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки".

Тест опитувальника

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюсь завжди приходити вчасно, але проте часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу " Вислухай пораду, але зроби по-своєму".
5. Часто покладаюсь на свої здібності і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі люди відзначають, що я недостатньо критичний(а) до себе і своїх дій, але сам(а) я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних чи іспитів у мене зазвичай з'являлось відчуття, що не вистачило 1-2 дня для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко змусити себе що-небудь переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.

10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять люди, які мене оточують.
11. Перехід на нову систему роботи не створює мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є "Сім разів відміряй, один раз відріж".
14. Мені не подобається, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то бувають райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж починаю діяти.
21. Віддаю перевагу збереженню незалежності навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це часто бувають невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений(а) у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати когось у свої плани, рідко слідую чужим порадам.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба розпочати бій, а потім шукати шляхи для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це швидше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку друзів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий(а) чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятись за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання та супутні обставини.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий(а), то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я "розпилююся", не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалось домогтися потрібної якості, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз, вжиті дії та результати.
45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реаую на зауваження, намагаюся думати і робити все по- своєму.

Обробка результатів

Підрахунок отриманих даних опитувальника проводиться згідно з ключем, де "Так" означає позитивні відповіді, а "Ні" - негативні.

Ключ

Відповіді, що співпадають з ключем (1 бал)			
Регуляторні шкали	Вірно	Мабуть, вірно	Мабуть невірно, Не правильно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36		15, 42
Моделювання	11, 37		2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43		5, 9, 32
Оцінка результатів	30, 44		6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45		16, 18, 43
Самостійність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46		34
Загальний рівень регуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46		3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторна шкала	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінка результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Інтерпретація результатів

Шкала "Планування" (Пл) характеризує індивідуальні особливості висунення і утримування цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена погано, цілі часто змінюються, поставлена мета рідко буває досягнута, планування мало реалістичне. Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяє діагностувати індивідуальний розвиток уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Досліджуванні з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності результатів діяльності - прийнятим цілям.

У досліджуваних з низькими показниками за шкалою спостерігається слабка сформованість процесів моделювання, що призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що часто призводить до невдач.

Шкала "Програмування" (Пр) діагностує індивідуальний розвиток усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Високі показники за цією шкалою говорять про, сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнутість програм, що розробляються. Програми розробляються самостійно, вони легко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації виникнення перешкоди. При невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для людини результату.

Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди воліють діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто зіштовхуються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять зміни у програму дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала "Оцінювання результатів" (Ор) характеризує індивідуальний розвиток і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

При низьких показниках за цією шкалою досліджуваний не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Досліджувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику.

Досліджуванні з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки і способу

життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значущі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести відповідні корективи. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають проблеми з регуляцією і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала "Самостійність" (С) характеризує розвиток регуляторної автономності.

Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляють не самостійно, такі люди часто слідуєть чужим порадам. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні порушення.

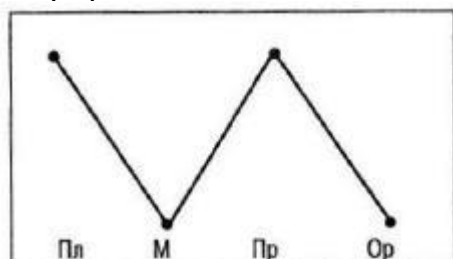
Опитувальник в цілому працює як єдина шкала **"Загальний рівень саморегуляції" (ЗР)**, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Досліджувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, у порівнянні з досліджуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції до вимог певного виду активності.

Психологічні характеристики досліджуваних з різними індивідуально - типовими профілями саморегуляції

Типовий профіль № 1



Типовий профіль № 1 характеризується більш високим розвитком процесів планування

цілей і програмування дій, в порівнянні з моделюванням значущих умов досягнення мети і оцінюванням результатів дій. Високий загальний рівень саморегуляції формується, якщо показники планування і програмування наближаються до гранично високих значень. Середній загальний рівень саморегуляції отримаємо при поєднанні високого і середнього значення за шкалами планування і програмування. Якщо одна з цих шкал має низьке значення, то формується низький загальний рівень саморегуляції. Для підлітків більше характерним є середній і низький загальний рівень саморегуляції, у 63,1% і 30,9% випадків відповідно. Рідко, в 6,0% випадків, формується високий загальний рівень саморегуляції, що пов'язано з тим, що у такі підлітки мають середні і низькі значення по регуляторно-особистісним властивостям самостійності та гнучкості. Таким чином, типовий профіль № 1 частіше є акцентуованим.

Типовий профіль № 1 частіше зустрічається у людей з вираженою особистісною тривожністю, з високими показниками нейротизму за Айзенком, з тенденцією до акцентуації характеру астеничного або емоційно-збудливого типу. У спілкуванні таким людям важко контролювати свої емоції, вони легко засмучуються, якщо справи йдуть не так, як було задумано. Гостро реагують на вимоги оточуючих, залежні від зовнішніх обставин. Мінливість настрою і непередбачуваність поведінки приводить до імпульсивності. Незначний привід може викликати зміну настрою. Іноді спостерігається прагнення до самоствердження, до наступальної активності, але існує потребу в опорі і підтримці оточуючих. Готові приймати допомогу від інших. Для таких людей властива загальна спрямованість на себе і свої переживання, від інших чекають участі у своїй долі. Майбутнє, то розцвітає яскравими фарбами, то стає похмурим. Планування власних життєвих перспектив розвинене, але спостерігаються труднощі у виділенні головних цілей, багато коливань у виборі шляху, звідси не можуть визначитися з планами на майбутнє. При складанні життєвих планів орієнтуються на інших людей. Адаптація до нових умов хороша.

При високому загальному рівні саморегуляції люди з даним профілем володіють яскраво вираженою потребою в плануванні і детально розробляють програми власних дій, як правило, методично готуються до різних значущим для них заходів (наприклад, учні до іспитів, працюючі люди - до публічних виступів або атестацій) і багато часу приділяють самопідготовці. Їх плани включають вибудовувану систему далеких і близьких цілей, ще до початку роботи розроблені і продумані способи і шляхи їх досягнення. Слабкою стороною є невисокий рівень розвитку процесу моделювання. Такі люди мають труднощі з оцінюванням зовнішніх обставин, наприклад, вимог вчителів або керівництва, а також об'єктивних умов виконання завдання.

Наприклад, перед відповіддю на уроці, контрольною роботою або іспитом такі учні продумують не тільки зміст своєї відповіді, але і те, як вони будуть діяти, якщо що-небудь піде не за планом, довго обмірковують, як слід поводитися і що краще сказати в відповідь на ті чи інші запитання вчителя.

Висока розвиненість планування і програмування дозволяє компенсувати недостатню розвиненість процесу моделювання, знизити тривожність, зняти зайву напруженість за рахунок того, що ситуації заздалегідь продумуються, відбираються способи і черговість дій, аналізується тактика поведінки у відповідальній ситуації.

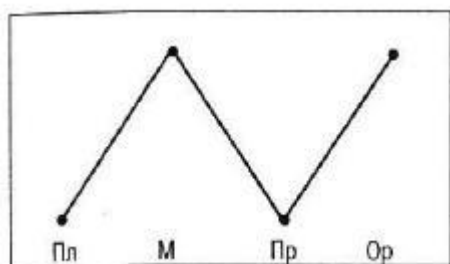
Середній загальний рівень саморегуляції. Характерне прагнення до планування, до відбору способів і черговості дій, але через слабкість моделювання більшого значення надається деталям і дрібницям, при цьому часто втрачається головне. Недостатня пластичність планів і програм нерідко призводить до того, що виникають труднощі з реалізацією і перебудовою планів при зміні умов, наприклад, при швидких змінах ситуації на іспиті, несподіваному повороті в процесі уроку, при неможливості досягти потрібних результатів. Представники такого профілю схильні фіксуватися на своїх помилках, для них характерна висока чутливість до невдач, надмірна самокритичність, нестійкість

самоконтролю. Внутрішні умови виконання діяльності, такі як самопочуття, власні можливості, ступінь підготовленості часто оцінюються неадекватно, що позначається на результатах діяльності. В учнів це може виражатися в невпевненості в своїх силах і можливостях, схильності до спотворення реальної ситуації (ускладнення або спрощення), в інтенсивному переживанні можливої невдачі. Головне, що відрізняє людей з даним профілем регуляції - це емоційна нестійкість, тривалі переживання невдач. Найчастіше ці переживання пов'язані не з реальними подіями, а з тими, які ще не відбулись, що призводить до нестійкості мети, до труднощів з формуванням внутрішніх критеріїв успішності. Відзначається часта зміна настрою. Такі підлітки замислюються про своє майбутнє, легко ставлять цілі, але можуть їх не досягти, оскільки уникають перешкод, труднощів, їм не вистачає завзятості і терпіння. Їх відрізняє залежність від зовнішніх і внутрішніх обставин, невпевненість. При прийнятті рішень вони потребують підтримки оточуючих, порад, схвалення. Не схильні проявляти ініціативу і сміливість у виборі власної лінії поведінки. Погано контролюють себе у важких життєвих обставинах. Важко адаптуються до нових ситуацій, до нового вчителя, нової системи навчання, до нових друзів.

У спілкуванні примхливі, їм властива непередбачуваність висловлювань, переживання необґрунтованого занепокоєння. У нових умовах відчують себе незатишно, намагаються триматися відокремлено, звідси слабка соціальна адаптація, яка є перешкодою для самореалізації. Ставлення до майбутнього - тривожне. Цілі, які висувуються, є скоріше мріями. Вони орієнтуються більше на почуття і переживання, на їх вчинки впливають оціночні судження інших людей. Низький загальний рівень саморегуляції. Існують труднощі в плануванні своєї діяльності, не продумуються шляхи і способи досягнення цілей. Низький розвиток ланок моделювання та оцінки результатів призводить до виникнення високої тривожності, почуття напруженості в ситуаціях спілкування і, як наслідок, до вкрай низької ефективності діяльності. Таким людям властива вкрай низька соціальна адаптивність, що є перешкодою до самореалізації, до самоорганізації у важких життєвих обставинах. У спілкуванні такі підлітки недовірливі, намагаються триматися відокремлено. Вони не схильні будувати плани на майбутнє.

Компенсаторні можливості. Розвиненість ланок планування і програмування дозволяє компенсувати недостатній розвиток ланок моделювання та оцінки результатів. Недостатня розвиненість ланки моделювання компенсується при підвищенні загального рівня саморегуляції, хоча і не досягає однаковою мірою розвиненості з плануванням і програмуванням. Оцінка результатів є найбільш слабкою ланкою регуляції при типовому профілі № 1 і погано піддається компенсації і розвитку. Через труднощі формування внутрішніх критеріїв оцінки такі учні більше орієнтуються на зовнішні критерії. Для підвищення загального рівня саморегуляції необхідно робити акцент на розвиток планування та програмування. Наприклад, можна включити такі допоміжні засоби, як ведення щоденника, складання розпорядку дня, плану підготовки до уроку, до виконання домашнього завдання і т. п.

Типовий профіль № 2



Типовий профіль № 2 характеризується високою сформованістю регуляторних ланок моделювання та оцінки результатів, низькою розвиненістю ланки планування і програмування. Високий загальний рівень саморегуляції досягається, якщо отримані високі бали по шкалах моделювання та оцінка результатів. Середній загальний рівень саморегуляції формується при середніх значеннях за шкалами моделювання та оцінка результатів. При низькому показнику загального рівня саморегуляції ланка моделювання перевищує показники інших шкал і знаходиться не нижче ніж на середньому рівні розвитку. Високий, середній і низький загальний рівень формується в 26,2%, 64,8% і 9,0% випадків, відповідно. Даний тип є продуктивним з точки зору саморегуляції. Профіль може бути як акцентуованим, так і гармонійним (при підвищенні загального рівня саморегуляції). Добре розвинені регуляторно-особистісні властивості самостійність і гнучкість.

Високий загальний рівень саморегуляції. Звичка до планування у людей з даним профілем виражено слабо. Для них властива невизначеність і непостійність планів і, як наслідок, недостатня самоорганізація навчальної, трудової чи якоїсь іншої діяльності. Високий рівень розвитку за шкалою моделювання проявляється в реалістичності і об'єктивності оцінки значущих і не значних умов. Такі люди швидко включаються в ситуацію або завдання, оперативно оцінюють вимоги, вірно визначають, що саме треба робити в даних обставинах, і роблять відповідні дії. Вони адекватно оцінюють внутрішні умови, власні особистісні особливості і характер інших людей. Їм властива висока степінь адаптивності до будь-яких умов. Вони, як правило, оптимістичні і впевнені в собі, ініціативні, не бояться брати на себе відповідальні доручення, схильні до суперництва, люблять динамічну і різноманітну роботу. Їм властива гнучкість поведінки при зміні умов, наприклад, при переході на нову систему роботи, при зміні вчителя або школи, вони не губляться в ситуації іспиту.

Програма дій будується, розгортається, поповнюється деталями та конкретизується з часом їх виконання. Адекватність оцінки проміжних і кінцевих результатів, допомагає вчасно помітити розбіжність, своєчасно скорегувати програму або оперативно замінити її на нову.

Такі люди добре усвідомлюють вимоги дійсності, мають усталені погляди й думки, слідуєть нормам і правилам поведінки. Їх відрізняє практичність і реалістичність. Люблять приймати самостійні рішення. Прагнуть до організаторської діяльності, де потрібна врівноваженість, об'єктивність, рішучість. Впевнено вирішують життєві проблеми. Спокійно сприймають нові ідеї і зміни. Жваво реагують на події довкола. У спілкуванні ладнають з кожною людиною і світом у цілому, уникають конфліктних ситуацій. Вони врівноважені, дисципліновані. Не потребують схвалення і підтримки інших. Мало чутливі до несхвалення. Для таких людей властива загальна спрямованість на інших, це відбивається на життєвому плануванні. Для них властиво ставити на перше місце суспільні цілі. Вони оптимістично дивляться в майбутнє. Головне для них - це благополуччя. Мають стійке прагнення до власної справи. Розвиненість оцінки дозволяє їм виділяти свої сильні і слабкі сторони, розуміти, чого їм хочеться і чого не хочеться в житті.

Середній загальний рівень саморегуляції. Для таких людей характерна низька усвідомленість і стійкість цілей діяльності, невизначеність планів, звідки походять і труднощі в самоорганізації. Розвиненість ланки моделювання проявляється в оперативній оцінці значущих умов виконання діяльності, що дозволяє їм вживати відповідні до ситуації дії. Вони своєчасно знаходять правильну тактику поведінки під час відповіді, намагаються вкластися в час, відведений для підготовки завдання, вміло будують свої взаємини з вчителями та однолітками. Наприклад, під час виконання навчальних завдань учні, допускаючи помилки, намагаються вчасно їх помітити і виправити. Зниження балів за шкалою оцінки результатів пов'язане з оцінкою своїх внутрішніх можливостей, проявляється в тенденції все ускладнювати. Людям з типовим профілем № 2 властива гнучкість поведінки,

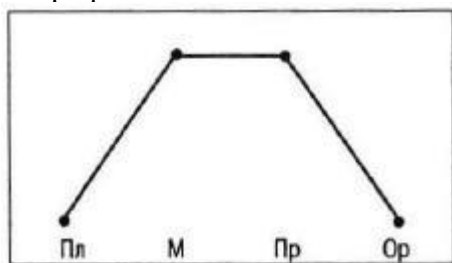
наприклад, при переході від одного завдання до іншого, хороша адаптація, наприклад, при зміні вчителя або школи, вони не губляться в ситуації іспиту. У них спостерігається низька чутливість до неспіху, слабка емоційна реакція на невдачі.

Спілкування таких людей характеризується природністю, чуйністю, невимушеністю. Вони готові до співпраці, чуйного і уважного ставлення до інших людей, поступливі по відношенню до тиску з боку оточення. Легко змінюють свою точку зору, проявляють терпимість в ситуації невизначеності. У поведінці їх відрізняє врівноваженість і обережність. Плани на майбутнє у таких людей не конкретизовані. На перше місце висувуються загальні цілі: сім'я, робота, друзі, але не конкретизуються шляхи їх досягнення. При несприятливих умовах може проявитися нестриманість, невиправдана поспішність у прийнятті рішень, у вчинках.

Низький загальний рівень саморегуляції. Для таких людей характерна нестійкість, коливання цілей. Проблеми легко вирішуються, але іноді це пов'язано з переоцінкою власної особистості. Характерна швидка зміна настрою слідом за мінливими обставинами, часта зміна своєї точки зору. Іноді виникає відчуття роздратування через безладдя у справах. В силу своєї суперечливості, мінливості, при відстоюванні власної незалежної позиції у таких людей виникають труднощі в спілкуванні з однолітками. Швидкість адаптації до нових умов поєднується у них з труднощами у соціальній адаптації і поверхневим ставленням до майбутнього. Плани на майбутнє розпливчасті, немає ієрархії цілей. Для них не важливо, які засоби і шляхи будуть використовуватися для досягнення цілей. Кожен день вносить свої корективи в плани на майбутнє.

Компенсаторні можливості. Розвиненість ланки моделювання дозволяє компенсувати недостатній розвиток ланки програмування. Ланка планування є найбільш слабкою ланкою саморегуляції при типовому профілі № 2 і важко піддається компенсації і розвитку. Для підвищення загального рівня саморегуляції необхідно зробити акцент на розвиток ланок моделювання та оцінки результатів.

Типовий профіль № 3



Типовий профіль № 3 характеризується сформованістю регуляторних процесів моделювання та програмування, низькою розвиненістю процесів планування та оцінки результатів. Високий загальний рівень саморегуляції формується, якщо по шкалах моделювання та програмування досягнуті високі значення. Середній загальний рівень саморегуляції досягається в разі поєднання високого і середнього значення за шкалами моделювання та програмування. Якщо за шкалами програмування, планування, оцінка результатів отримані низькі бали, то буде спостерігатися низький загальний рівень саморегуляції. Високий, середній і низький загальний рівень формується в 26, 2%, 64,8% і 9,0% випадків, відповідно.

Даний профіль може бути як акцентуованим, так і гармонійним. Гармонійний профіль більш типовий при підвищенні загального рівня саморегуляції. Регуляторно-особистісна властивість гнучкості відрізняється розвиненістю.

Високий загальний рівень саморегуляції. Для людей з даним профілем саморегуляції характерна низька сформованість процесу планування і високий рівень розвитку процесу

моделювання. Дані особливості є найбільш стійкими стильовими особливостями саморегуляції для представників даної групи; подібне співвідношення зберігається при високому і низькому рівні усвідомленої саморегуляції. Для них характерна низька усвідомленість і стійкість цілей діяльності, невизначеність і непостійність планів. Високий рівень за шкалою програмування проявляється в потребі детально розробляти програми власних дій. Такі люди схильні заздалегідь формувати самостійну програму дій, визначають схему майбутньої дії. Вони зосереджені на власній діяльності, їм властива наполегливість у подоланні перешкод, енергійність і працездатність. Програма їх діяльності зберігає свою стійкість незалежно від умов її виконання та наявних перешкод, і при звичайних заняттях і в умовах підвищеної відповідальності за результат. Ці люди схильні до оперативної роботи. Тим не менш, зниження показників по оцінці результатів, недостатній рівень критеріїв успішності діяльності, може виявлятися в надмірній самовпевненості, деякій легковажності, відсутності зваженої критичної оцінки самих себе, своїх дій і отриманих результатів, що призводить до того, що результати можуть не відповідати наміченим цілям.

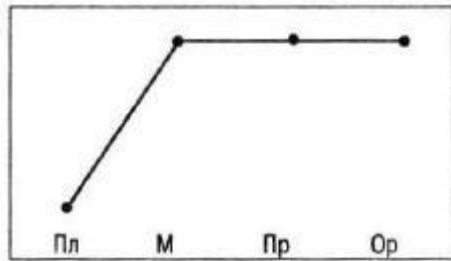
У спілкуванні такі люди прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, слідуєть умовам, правилами і принципам хорошого тону. Прагнуть допомагати іншим людям, проявляють розуміння і дружелюбність, приймають допомогу оточуючих. Вони легко пристосовуються до будь-яких умов, тобто їм властива висока адаптивність. Вони, як правило, впевнені в собі. Намагаються вести себе у відповідності з виробленою стратегією, однак часто змінюють цілі та плани, так як приймають рішення на основі заданих зовні критеріїв. Життєві плани таких людей нестійкі, залежать від думки інших людей. Вони мало готові до реалізації своїх життєвих перспектив.

Середній загальний рівень саморегуляції. Процес планування у підлітків і дорослих з типовим профілем № 3 розвинений слабо. Показники за шкалою програмування у них знижені. Хоча вони і націлені на побудову розгорнутих програм, але стійкість цих програм забезпечується зовні. Розвиненість моделювання допомагає їм швидко включатися в ту чи іншу ситуацію або завдання і визначати, що саме необхідно зробити у відповідній ситуації. Такі люди вчасно помічають труднощі і прагнуть їх подолати. Поведінка таких людей орієнтована на пошук зовнішньої підтримки. Проблеми вони вирішують по мірі їх виникнення, тобто слідуєть за плином подій. У спілкуванні такі люди орієнтовані на соціальне схвалення. Прагнуть задовольнити всі вимоги. Можуть різко змінювати рід занять або спосіб життя. Реально оцінюють обстановку, намагаються керувати ситуацією, уникають труднощів. Їх життєва стратегія характеризується невизначеністю цілей, носить суперечливий характер. В силу суперечливості, особистої нестійкості вони захоплюються різноманітними, іноді навіть протилежними ідеями. Не приймають на себе відповідальність за свій вибір в прийнятті рішення.

Низький загальний рівень саморегуляції типу № 3 схожий з відповідним рівнем типового профілю № 2. Відмінність полягає в тому, що люди з профілем саморегуляції № 3 більш залежні від оцінки оточуючих людей, не розвивають внутрішні критерії успішності, а значить, не контролюють хід виконання власної діяльності, не бачать власних помилок. Адаптація до нових людей і умов проходить у них швидко і легко. Життєві перспективи орієнтовані на значущих оточуючих, на співпрацю з ними. Цілі змінюються в залежності від уподобань і від того, як до них ставляться.

Компенсаторні можливості. Розвиненість ланки моделювання дозволяє компенсувати недостатній розвиток ланки планування. Тим не менш, при даному типовому профілі ланка планування є найбільш слабкою ланкою саморегуляції і важко піддається компенсації і розвитку. Для підвищення загального рівня саморегуляції необхідно зробити акцент на розвиток ланок моделювання та програмування.

Типовий профіль № 4



Типовий профіль № 4 характеризується сформованістю моделювання, програмування та оцінки результатів, низькою розвиненістю ланки планування. Високий загальний рівень саморегуляції формується при високих значеннях за шкалами моделювання, програмування та оцінки результатів. Середній рівень - якщо за цими шкалами спостерігаються середні показники. Низький загальний рівень саморегуляції формується, коли частина цих показників має низькі значення. Високий, середній і низький загальний рівень формується в 15,5%, 69,6% і 14,9% випадків, відповідно. Для типового профілю № 4 характерні середні значення для регуляторно-особистісної властивості - самостійності і високі значення - для гнучкості.

Високий загальний рівень саморегуляції. Такі люди не вважають за необхідне заздалегідь планувати свою навчальну діяльність. Їх відрізняє недостатня усвідомленість навчальних цілей, фрагментарність і нестійкість планів. Однак розвиненість регуляторної гнучкості дозволяє їм сприймати все нове, дає хорошу пристосованість і соціальну адаптивність. Високий рівень розвитку моделювання допомагає швидко оцінювати ситуацію, вірно визначати мету діяльності в даних умовах, оперативно будувати адекватну ситуації програму дій. Високий рівень розвитку за шкалою оцінювання результатів допомагає зіставляти і оцінювати проміжні та кінцеві результати, виявляти причини, оперативно перебудовувати програми дій, вчасно вносячи необхідні корективи.

Люди з даним профілем саморегуляції реально оцінюють свої можливості і прогнозують результати, так, наприклад, в учнів очікувана оцінка за контрольну або іспит зазвичай збігається з тією, яку ставить їм вчитель. Ці люди добре передбачають дії і вчинки інших людей, вміють розподілити обов'язки при спільній роботі.

Висока пластичність процесів саморегуляції проявляється в легкості переключення з одного виду діяльності на інший, в переключенні одних дій на інші. Розвиненість такої регуляторно-особистісної властивості як самостійність свідчить про можливість автономно організувати роботу по досягненню мети, контролювати хід її виконання. Сфера інтересів у людей з даним типом саморегуляції широка і різноманітна. Вони люблять змагатись, прагнуть до підвищення свого соціального статусу. Вони не можуть довго залишатися без діла навіть у сприятливій для відпочинку обстановці. Схильні відстоювати свої права, інколи з надмірною настирливістю.

Підлітки з даним профілем прагнуть до спілкування з однолітками. Їм подобаються колективні заходи. Для них типова прямолінійність, балакучість, схильність до поверхневої товарищескості і, при цьому, позитивне ставлення до майбутнього. У перспективі вони очікують успіхів і матеріального благополуччя. Висувають велику кількість самих різноманітних життєвих цілей, продумують шляхи їх досягнення.

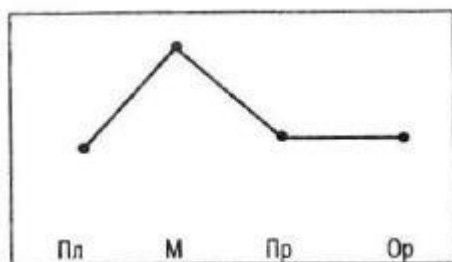
Середній рівень саморегуляції. Такі підлітки та молоді люди живуть сьогоднішнім днем і не замислюються про своє майбутнє. Низька організованість у навчальній діяльності проявляється в тому, що такі учні займаються нерегулярно, час від часу, по необхідності, а глибина вивчення навчального матеріалу і ступінь підготовки завдання залежить від ставлення до них педагога. Дії і вчинки визначаються в залежності від ситуації, що проявляється в недостатній послідовності і навіть імпульсивності поведінки.

Вони прагнуть до змін і проти одноманітності, тому схильні вносити різноманітність у діяльність і прагнуть виконувати її новими способами. Їх більше цікавлять конкретні завдання. Вони недбалі, порушують домовленості і строки виконання зобов'язань. Не вміють організувати свій час і роботу, нерідко не доводять до кінця розпочату справу. Легко обіцяють, але часто не виконують обіцяного. Дивляться на життя легко, рухливі, непосидючі. Майбутнє таких підлітків мало турбує, вони живуть сьогоднішнім днем, керуючись почуттями. Ставлення до майбутнього позитивне. Життєве планування поверхневе і мало реалістичне, як правило, це близькі або нечіткі цілі.

Низький загальний рівень саморегуляції. Таким людям властива низька організованість діяльності. Завдання вони виконують в силу необхідності, в останню хвилину. На заняття часто приходять не підготовленими, швидко забувають про невдачі. Для них характерна розкиданість у справах, не закінчивши одну справу, вони одразу приступають до іншої. Схильні до ризику, причому їх мало хвилюють можливі наслідки. Для них характерна безтурботність і мінливість. Схильні до поверхневої товариськості, інколи бувають нетактовні. Поводяться природно, просто, грубувато. Майбутнє їх не турбує.

Компенсаторні можливості. Недостатній розвиток ланки планування може бути компенсований за рахунок розвитку ланки програмування. Однак ланка планування є найбільш слабкою ланкою саморегуляції при даному типовому профілі і важко піддається розвитку.

Типовий профіль № 5



Типовий профіль № 5 характеризується високим рівнем розвитку за шкалою моделювання, а розвиток інших ланок знаходиться на середньому рівні. Загальний рівень саморегуляції залежить від конкретних показників цих шкал. Високий, середній і низький загальний рівень формується в 15,5%, 69,6% і 14,9% випадків, відповідно. Для даного профілю характерні високі значення по регуляторно-особистісним якостям, а саме по самостійності та гнучкості.

Високий і середній рівень саморегуляції. Людей з даним профілем саморегуляції відрізняє чіткість постановки цілей діяльності, ретельне планування, призначення конкретних термінів її виконання і, як наслідок, організованість процесу навчання. Їм властива енергійність, швидке переключення з одного виду діяльності на інший. Високий ступінь розвитку такої регуляторно-особистісної властивості як гнучкість дозволяє їм бути сприйнятливими до всього нового, сприяє швидкому та оперативному орієнтуванню в навколишньому середовищі, соціальною адаптивністю. Досить високий рівень розвитку моделювання дозволяє правильно оцінити навчальну ситуацію, оперативно підібрати шляхи і способи досягнення мети. Люди з даним профілем адекватно і об'єктивно оцінюють свої можливості. Для них властива енергійність, швидке і своєчасне переключення з одного виду діяльності на інший. Сфера інтересів різноманітна. Їх більше цікавлять конкретні завдання. У спілкуванні присутнє прагнення до незалежності. Легко сходяться з людьми, доброзичливі і довірливі, прагнуть до лідерства. Їх життєві перспективи різноманітні і стосуються всіх сфер:

особистих, професійних, матеріальних. Таких підлітків відрізняє бажання досягти відразу усього. Є чітке усвідомлення необхідності самовдосконалення.

Низький рівень саморегуляції. Для таких людей характерне порушення встановлених термінів виконання діяльності. Вони заповзятливі, діють згідно моменту, чому сприяє досить добре розвинена оцінка зовнішніх умов. Не розгублюються в складних ситуаціях. У спілкуванні є ініціативною стороною, неухважні до співрозмовника, перебивають того, хто говорить. Їм властиве прагнення до успіху, бажання добре виглядати в очах співрозмовника. Відмінною рисою таких людей є нездатність у певні моменти часу поглянути на себе з боку. Вони швидко розпізнають, як до них ставляться оточуючі, і намагаються підлаштуватися під них або нав'язати свою думку. Майбутнє розпливається в райдужних фарбах, але не конкретизується.

Компенсаторні можливості. Здатність до моделювання дозволяє компенсувати недостатній розвиток планування та програмування. Для розвитку загального рівня саморегуляції необхідно розвивати ланки планування і програмування. Типові профілі № 4 і № 5 добре виділяються в групах з високим та середнім загальним рівнем саморегуляції. Однак, при низькому загальному рівні саморегуляції, відмінності між цими профілями виражені не так яскраво. У підгрупі з високим рівнем саморегуляції ймовірність формування профілю № 4 вище, а профіль № 5 зустрічається значно рідше і має більш високі значення за показником планування.

Типові профілі саморегуляції № 6 і № 7 характеризуються високим розвитком програмування дій, а також високим (або середнім, для профілю № 7) рівнем планування цілей, при відносно низькому рівні моделювання умов досягнення мети і середньому рівні за шкалою оцінювання результатів.

Загальний рівень саморегуляції залежить від значення показників шкал. Високий, середній і низький загальний рівень формується в 12,5%, 63,1% і 24,4% випадків, відповідно. Для даних профілів характерні високі показники за шкалою самостійності, і низькі - по гнучкості. Людей з даними профілями об'єднує також і те, що для них характерний високий ступінь інтроверсії.

Профіль № 6 зустрічається частіше і найбільш яскраво відображає специфічні особливості організації процесу усвідомленої саморегуляції у інтровертів.

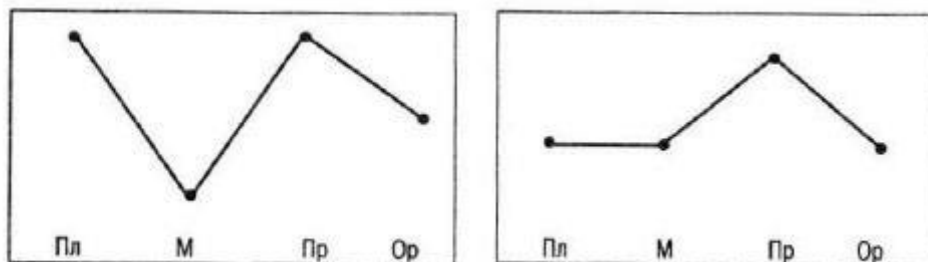
Високий і середній загальний рівень саморегуляції. Характерна висока потреба в плануванні життя, чіткість у цілях діяльності, у планах, їх стійкість і ієрархічність. Ці люди ретельно продумують свої дії і їх послідовність, не схильні змінювати прийняті рішення. Програми дій розробляються ними у всіх деталях ще до початку роботи, при реалізації власних програм дій вони проявляють завзятість, готовність до довготривалої організації зусиль по досягненню мети, методично і якісно виконують всі аспекти роботи до останніх деталей.

Через низький рівень розвитку моделювання в програмі дій не завжди адекватно відображені значущі для успішної діяльності умови. Не враховують важливі умови виконання діяльності. Їх відрізняє низький рівень розвитку регуляторно-особистісної властивості - гнучкості. Таким людям потрібно більше часу для включення в роботу в звичних ситуаціях і, ще більше, у умовах, які швидко змінюються. Наприклад, при відповіді на іспиті вони починають відчувати труднощі у відтворенні матеріалу, коли їх переривають питаннями або несподівано змінюють тему обговорення. Високий рівень розвитку оцінки результатів і самоконтролю сприяє формуванню адекватних критеріїв успішності, які дозволяють своєчасно та об'єктивно оцінити неузгодженість проміжних результатів з метою діяльності, та своєчасно розпочати коректування програми.

Люди з даними профілями ретельно планують свої вчинки. У всьому люблять порядок, правил не порушують. Вміють добре контролювати свою поведінку і емоції. Перш

ніж прийняти рішення, схильні зважувати всі «за» і «проти». Розпочату справу доводять до кінця.

Типовий профіль № 6 і 7



У спілкуванні вони надають перевагу рівним дружнім стосункам. Часто зупиняють співрозмовника, задають питання, якщо той говорить швидко. Врівноважені і неупереджені, контролюють вираження своїх думок і почуттів. Відчуття і настрої відрізняється постійністю.

Низький загальний рівень саморегуляції. Для таких людей характерна завзятість у досягненні цілей. Якщо вони приймають мету, то слідує за нею з завзятістю. Їм властива надмірна деталізація програми дій, підвищена акуратність, не всі значущі умови ситуації потрапляють у сферу уваги такої людини, що призводить до деякої неадекватності дій. Їм властива повільність і інертність, що може проявлятися не тільки в розумовій діяльності, але і на рівні рухів. Обов'язковість приймає дещо хворобливий характер. У невідкладних ситуаціях їм часто не вистачає часу на прийняття рішення. Низький рівень гнучкості проявляється і в тому, що нові ідеї нерідко не засвоюються.

Соціальна адаптивність низька, навіть при вираженій потребі в спілкуванні. Такій людині важко вступати в контакти з іншими людьми, великі компанії її пригнічують.

Компенсаторні можливості. Розвиненість ланки планування дозволяє компенсувати недостатній розвиток ланки моделювання, при цьому може сформуватися гармонійний стиль саморегуляції. Для підвищення загального рівня саморегуляції необхідно розвивати ланки планування і програмування.

Додаток В

Дослідження вольової саморегуляції (А.В.Зверкова та Е.В.Ейдмана)

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою тесту-опитувальника може проводитись з однією особою або з цілою групою. Щоб забезпечити самостійність відповідей піддослідних, кожен отримує тест-опитувальник, бланк для відповідей, на якому надруковані номери запитань і біля них графі для відповідей.

Інструкція досліджуваному: "Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує Вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей проти номера даного твердження поставте знак "+" ("плюс"), якщо вважаєте, що неправильно, то "-" ("мінус").

Тест

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовлюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться обирати між ними та приємною компанією.
3. При необхідності мені не важко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється до призначеного часу.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди "гну" свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути у "гарній формі".
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.
15. При потребі я можу займатися своєю справою в незручних та непристосованих до цього умовах.
16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.
17. Я вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.
19. Краще зачекати ліфт, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрій не так просто.
21. Інколи якась дрібниця оволодіває моїми думками, не дає спокою, і я не можу її позбутись.
22. Мені важче зосередитись на завданні чи роботі, ніж іншим.
23. Переспорити мене важко.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відвернути від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюсь домогтися свого, всупереч об'єктивним обставинам.
27. Люди іноді заздять моєму терпінню та допитливості.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом приводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли "перед носом" зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Мета обробки результатів - визначення величин індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалами "наполегливість"(Н) та "самовладання"(С).

Кожен індекс - це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали.

В опитувальнику 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за шкалою "В" повинен знаходитись у межах від 0 до 24, за субшкалою "наполегливість" - від 0 до 16 та за субшкалою "самовладання" - від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

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

У загальному вигляді під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра опанування особистою поведінкою в різноманітних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, бажаннями і станами.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому та окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість та самовладання.

Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням з середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони складають більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для шкали "В" ця величина становить 12, для шкали "Н" - 8, для шкали "С"- 6.

Високий бал за шкалою "В" властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам. Їх відрізняє спокій, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно втілюють власні наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні

контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. У межових випадках у них можливе нарощування внутрішньої напруги, пов'язаної з прагненням контролювати кожен нюанс власної поведінки і тривожністю з приводу найменшої її спонтанності.

Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, вразливих, невпевнених у собі. Рефлексивність у них не висока, а загальний фон активності, як правило, занижений. Їм властива імпульсивність і нестійкість намірів. Це може бути пов'язане як з незрілістю, так із вираженою витонченістю натури, не підкріпленою здатністю до рефлексії та самоконтролю.

Субшкала "наполегливість" характеризує силу намірів людини - її прагнення до здійснення розпочатої справи. На позитивному полюсі - діяльні, працездатні люди, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їх цінність - розпочата справа. Таким людям притаманна повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм свою поведінку. У крайньому прояві можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за даною шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, які можуть призвести до непослідовності у поведінці. Знижений фон активності і працездатності, як правило, компенсується в таких людей підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала "самовладання" відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за субшкалою набирають люди емоційно стійкі, які добре володіють собою в різних випадках. Характерний їм внутрішній спокій, впевненість у собі звільняє від страху перед невідомим, підвищує готовність до сприйняття нового, непередбаченого і, як правило, поєднується із свободою поглядів, тенденцією до новаторства і радикалізму. Разом з тим прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може привести до підвищення внутрішньої напруги, переваги постійної стурбованості та втоми.

На другому полюсі цієї субшкали - спонтанність, імпульсивність у поєднанні з вразливістю та перевагою традиційних поглядів захищають людину від інтенсивних переживань та внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному настрою.

Соціальна бажаність високих показників за шкалою різноманітна. Високі рівні розвитку вольової саморегуляції можуть бути пов'язані з проблемами в організації життєдіяльності та стосунками з людьми. Часто вони відображають появу дезадаптивних рис

і форм поведінки. На відміну від них низькі рівні наполегливості та самовладання в ряді випадків виконують компенсаторні функції. Вони також свідчать про порушення у розвитку властивостей особистості та її умінні налагоджувати стосунки з іншими, а також адекватно реагувати на ті чи інші ситуації.

Здобувши інформацію про усвідомлювані особливості саморегуляції, можна розробити програму вдосконалення, відзначивши ті властивості, які в першу чергу потребують розвитку чи корекції.

Додаток Д

Методика «Три оцінки»

Авторська методика А. І. Липкіної, для реалізації даної методики досліджуваним пропонується виконати будь-яке навчальне завдання в письмовій формі. Експериментатор разом з вчителем оцінюють роботу досліджуваних трьома оцінками: адекватною, завищеною і заниженою. Перед тим як досліджуваним повертаються їх роботи, експериментатор повідомляє, що роботи учнів перевіряли вчителі трьох різних шкіл, і виставили три різних оцінки, завдання досліджуваних обвести ту оцінку, яку вони вважають правильною. Згодом проводиться індивідуальна бесіда з досліджуваними. Рівень самооцінки визначається на основі отриманих даних по наступних показниках:

- співпадання чи не співпадання самооцінки з адекватною оцінкою вчителя

- характер аргументації самооцінки: а) аргументація, спрямована на якість виконаної роботи, б) будь-яка інша аргументація, в) стійкість або не стійкість самооцінки, яка проявляється під час індивідуальної бесіди.

Додаток Ж

МЕТОДИКА «Неіснуюча тварина»

Метод дослідження побудований на теорії психомоторного зв'язку. За своїм характером тест «Неіснуюча тварина» належить до проєктивних. Для статистичної перевірки або стандартизації, результат аналізу може бути поданий в описових формах. За своїм складом даний тест - орієнтовний, і як єдиний метод дослідження не використовується, тому вимагає поб'єднання з іншими методами, як комплексний інструмент дослідження.

Інструкція: «Вигадайте і намалюйте НЕІСНУЮЧУ тварину і назвіть її НЕІСНУЮЧОЮ назвою».

Показники та інтерпретація

Розміщення малюнка на аркуші. У нормі малюнок розташований по середній вертикальній лінії паперу. Папір краще взяти білий або злегка кремовий, неглянцевий. Малювати олівцем середньої м'якості (ручкою і фломастером користуватися не можна).

Розміщення малюнка ближче до верхнього краю (чим ближче, тим більше виражена якість) трактується як висока самооцінка, як незадоволеність своїм статусом у соціумі,

недостатність визнання оточуючими, як претензія на просування і визнання, тенденція до самоствердження.

Розміщення малюнка в нижній частині - зворотна тенденція: невпевненість у собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму статусі в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження.

ЦЕНТРАЛЬНА СМИСЛОВА ЧАСТИНА ФІГУРИ (голова або деталь, що її замінює). Голова повернена вправо - стійка тенденція до діяльності, дієвості: майже все, що планується - здійснюється або, принаймні, починає здійснюватися (якщо навіть і не доводиться до кінця). Досліджуваний активно переходить до реалізації своїх планів, нахилів.

Голова повернена вліво - тенденція до рефлексії, до роздумів. Це не людина дії: лише незначна частина її задумів реалізується або хоча б починає реалізовуватися. Нерідко їй притаманний страх перед активними діями і нерішучість (чи це відсутність прагнення до дії, чи боязнь активності - слід вирішити додатково).

Положення «анфас», тобто голова на того, хто малює (на себе), трактується як егоцентризм.

На голові розташовані деталі, що відповідають органам чуття - вуха, рот, очі. Значення деталей «вуха» - пряме: зацікавленість в інформації, вагомість думки оточуючих про себе. Додатково за іншими показниками і їх поєднанням визначається, чи робить досліджуваний що-небудь для завоювання позитивної оцінки чи тільки продукує на оцінки оточуючих відповідні емоційні реакції (радість, гордість, образа, смуток), не змінюючи своєї поведінки. Відкритий рот, у поєднанні з язиком, за відсутності промальовування губ, трактується як велика мовна активність (балакучість), в поєднанні з промальовуванням губ - як чуттєвість; іноді і те, й інше разом. Відкритий рот без промальовування язика і губ, трактується як легкість виникнення побоювань і страхів, недовір'я. Рот із зубами - вербальна агресія, у більшості випадків - захисна (огризається, задирається, грубіян у відповідь на звертання до нього. Для дітей і підлітків характерний малюнок закритого рота округлої форми (боязливність, тривожність).

Особливе значення надається очам. Це - символ властивого людині переживання страху: підкреслюється різким промальовуванням райдужки. Слід звернути увагу на наявність або відсутність вій. Вії - істероїдно-демонстративні манери поведінки; але для чоловіків жіночні риси вдачі з промальовуванням зіниці і райдужки збігаються рідко. Вії - також зацікавленість в захопленні оточуючих зовнішньою красою і манерою одягатися, надання цьому великого значення.

Збільшений (у порівнянні з фігурою) розмір голови говорить про те, що досліджуваний цінує раціональний початок (можливо, і ерудицію) в собі і оточуючих.

На голові також можуть бути розташовані додаткові деталі: наприклад, роги - захист, агресія. Визначити у поєднанні іншими ознаками - кігтями, щетиною, голками - характер цієї агресії: спонтанна або захисна, у відповідь. Пір'я - тенденція до самовиправдання, до демонстративності. Грива, шерсть, подібність зачіски - чуттєвість, підкреслення своєї статі і іноді орієнтація на свою сексуальну роль.

НЕСУЧА, ОПОРНА ЧАСТИНА ФІГУРИ (ноги, лапи, іноді - постамент). Розглядається розмір цієї частини по відношенню до всієї фігури і форми:

а) масивність цієї частини тіла свідчить про ґрунтовність, обдуманість, раціональність ухвалення рішення, шляху до висновків, формування-думки, опора на істотні положення і значущу інформацію;

б) слабка вираженість або відсутність опорної частини фігури - про поверховість думок, легковажність у висновках і безпідставність думок, іноді імпульсивність в ухваленні рішень.

Звернути увагу на характер з'єднання ніг з корпусом: точне, ретельне або недбале, ноги слабо сполучені або не сполучені зовсім - це характер контролю за своїми

міркуваннями, висновками, рішеннями. Однотипність і односпрямованість форми ніг, лап, будь-яких елементів опорної частини - конформність думок і установок в ухваленні рішень, їх стандартність, банальність. Різноманітність у формі і положенні цих деталей - своєрідність установок і думок, самостійність і небанальність; іноді навіть творче начало (відповідно незвичної форми) або нестандартність думок (ближче до патології).

ЧАСТИНИ, ЩО ПІДІЙМАЮТЬСЯ НАД РІВНЕМ ФІГУРИ. Можуть бути функціональними або прикрашаючими: крила, додаткові ноги, щупальця, деталі панцира, пір'я, бантики на зразок завитих кучерів, квітково-функціональні деталі - пояснюється як енергія охоплення різних галузей людської діяльності, впевненість у собі, «саморозповсюдження» з неделікатним і нерозбірливим утиском оточуючих або допитливість, бажання брати участь у якомога більшому числі справ оточуючих, завоювання собі місця під сонцем, захопленість своєю діяльністю, сміливість підприємців (відповідно значенню деталі-символу - крил або щупалець і т. д.). Деталі, що прикрашають вказують на демонстративність, схильність привертають до себе увагу оточуючих, манірність (наприклад, кінь або її неіснуюча подібність в сутані з павиною пір'я).

ХВОСТИ. Виражають відношення до власних дій, рішень, висновків, до своєї вербальної продукції, судячи з того, куди повернені ці хвости: вправо (на листку) або вліво.

Хвости повернені вправо - відношення до своїх дій і поведінки. Вліво - відношення до своїх думок, рішень; до втрачених можливостей, до власної нерішучості. Позитивне або негативне забарвлення цього відношення виражене напрямком хвостів угору (впевнено, позитивно, бадьоро) або вниз (незадоволеність собою, сумнів у власній правоті, жаль про зроблене, сказане, розкаяння і т. п.). Слід звернути увагу на хвости, що складаються з декількох, іноді повторюваних, ланок, на особливо пишні хвости, довгі й розгалужені.

КОНТУРИ ФІГУРИ. Аналізуються за наявністю виступів (шипів, панцирів, голок тощо), промальованістю і затемненням лінії контура. Це захист від оточуючих, агресивність - якщо вона має гострі кути; страх і тривога - якщо має затемнення, «зафарбовування» контурної лінії; побоювання, підозрілість - якщо поставлені щити, «заслони», лінія подвоєна. Спрямованість такого захисту - відповідно до просторового розташування: верхній контур фігури - проти вищестоящих, проти осіб, що мають можливість накласти заборону, обмеження, здійснити примус, тобто проти старших за віком, батьків, учителів, керівників; нижній контур - захист проти глузувань, невизнання, відсутність авторитету у підлеглих, молодших за віком, боязнь осуду; бокові контури - недиференційована боязкість і готовність до будь-якого самозахисту і в різних ситуаціях; те ж саме - елементи «захисту», розташовані не по контуру, а всередині контура, на самому корпусі тварини. Справа - стосовно процесу діяльності (реальної), зліва - більше своїх думок, переконань, смаків.

ЗАГАЛЬНА ЕНЕРГІЯ. Оцінюється кількість зображених деталей - чи їх тільки необхідна кількість, щоб дати уявлення про вигадану неіснуючу тварину (тіло, голова, кінцівки або тіло, хвіст, крила і т. п.): із заповненим контуром, без штрихування і додаткових ліній і частин, просто примітивний контур, - або має місце щедре зображення не тільки необхідних, але й «ускладнюючих конструкцію додаткових деталей. Чим більше складових частин і елементів, тим вища енергія. В іншому випадку - економія енергії, астенічність організму, хронічне соматичне захворювання. Те ж саме підтверджується характером лінії - слабка павутиноподібна лінія. Протилежний же характер ліній - жирна з натиском - не є полярним: це не енергія, а тривожність. Слід звернути увагу на різко продавлені лінії, видимі навіть на зворотньому боці листа (судорожний, високий тонус м'язів малюючої руки) - різка тривожність. Звернути увагу також на те, яка деталь, який символ виконаний таким чином (тобто до чого прив'язана тривога).

ОЦІНКА ХАРАКТЕРУ ЛІНІЇ (дубляж лінії, недбалість, неакуратність з'єднань, «острівці» з ліній, що заходять один на одного, заштриховані частини малюнка,

«забруднення», відхилення від вертикальної осі, стереотипності ліній і т. д.). Оцінка здійснюється так само, як і при аналізі піктограми. Те ж саме стосується фрагментарності ліній і форм, незавершеності, обірваності малюнка.

Тематично тварини діляться на загрозливих і нейтральних (подібних до лева, бегемота, вовка або птаха, равлика, мурашки, або білки, собаки, кішки). Це - відношення до власної персони і до свого «Я», уявлення про своє становище у світі, ідентифікація себе по значущості (із зайцем, комашкою, слоном, собакою і т. д.). У даному випадку мальована тварина - представляє того, хто малює.

Уподібнення мальованої тварини людині, починаючи з постановки тварини на дві лапи замість чотирьох або більше, і закінчуючи одяганням тварини в людський одяг (штани, спідниці, банти, пояси, плаття), включаючи схожість морди на обличчя, ніг і лап на руки, - свідчить про інфантильність, емоційну незрілість, відповідно до ступеня вираженості «олюднення» тварини. Механізм схожий (і паралельний) алегоричному значенню тварин і їх характерів у казках, притчах і т. п.

Ступінь агресивності виражений кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії - кігті, зуби, дзьоби. Слід звернути увагу також на наголошенні на сексуальних ознаках - вимені, сосках, грудях при людиноподібній фігурі та ін. Це відношення до статі, аж до фіксації на проблемі сексу.

Фігура круга (особливо нічим не заповненого) символізує і виражає тенденцію до потайливості, замкнутість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати звіт про себе оточуючим, нарешті, небажання піддаватися тестуванню. Такі малюнки звичайно дають дуже обмежену кількість даних для аналізу.

Необхідно звертати увагу на випадки вмонтування механічних частин у тіло тварини - постановка тварини на постамент, тракторні або танкові гусениці, треножник; прикріплення до голови пропелера, гвинта; вмонтування в око електролампи, в тіло і кінцівки тварини - рукояток, клавіш і антен. Це часто спостерігається у хворих на шизофренію і глибоких шизоїдів.

Творчі можливості звичайно виражені кількістю елементів, що поєднуються у фігурі: банальність, відсутність творчого потенціалу, форма «готової», існуючої тварини (людини, коня, собаки, свині, риби), до якої приєднується теж «готова», існуюча деталь, щоб намальована тварина стала неіснуючою - кішка з крилами, риба з пір'ям, собака з лапами і т. п. Оригінальність виявляється у формі побудови фігури з елементів, а не цілих заготовок. Назва може виражати з'єднання змістовних частин («засць, що літає», «бегекот», «мухожер» і т. п.). Інший варіант - словотворення з книжно-науковим, іноді латинським суфіксом або закінченням («ратолетиус» і т. п.). Перше свідчить про раціональність, конкретну установку при орієнтуванні й адаптації; друге - про демонстративність, спрямовану головним чином на показ власного розуму, ерудиції, знань. Зустрічаються назви поверхнево-звукові без жодного осмислення («лялие», «лиошана», «гратекер» тощо), що знаменують легковажне ставлення до оточуючих, невміння враховувати сигнал небезпеки, наявність афектних критеріїв в основі мислення, перевагу естетичних елементів у думках над раціональними.

Спостерігаються іронічно-гумористичні назви («риночурка», «пузиренд» і т. п.) - при відповідно іронічно-поблажливому ставленні до оточуючих. Інфантильні назви мають елементи, що звичайно повторюються («тру-тру», «лю-лю», «кускус» і т. ін.). Схильність до фантазування виражена звичайно подовженими назвами («аберосинотиклирон», «гулобарниклета-миешиния» тощо).

Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабієна для вимірювання мотивації досягнення (ТМД) запропонована М.Ш. Магомед-Еміновим

Тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Мотивація досягнення, на думку Г.Меррея, виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу.

Мотивація досягнення - один з різновидів мотивації діяльності, пов'язана з потребою індивіда домагатися успіху і уникати невдачі. Формування мотивації до успіху чи до уникнення невдачі залежить від умов виховання і середовища, а також:

1) особистісних стандартів (оцінок суб'єктивної ймовірності успіху, суб'єктивної труднощі завдання);

- 2) привабливості самооцінки (привабливості для індивіда особистого успіху або невдачі в даній діяльності);
- 3) індивідуальних переваг типу атрибуції (приписування відповідальності за успіх або за невдачу собі або оточуючим обставинам).

Методика застосовується для дослідницьких цілей при діагностиці мотивації досягнення у старших школярів і студентів. Тест являє собою опитувальник, що має дві форми: чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

ОБРОБКА

По кожній з шкал підраховується сумарний бал. Використовується наступна процедура. Відповідям випробуваного на прямі (відмічені знаком «+» у ключі) зворотні (відмічені знаком «-» у ключі) пункти опитувальника приписуються бали на основі наступних співвідношень:

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
+	1	2	3	4	5	6	7
-	7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми: + 1, -2, + 3, -4, + 5, -6, + 7, + 8, -9, + 10, -11, -12, + 13, + 14, -15, -16, + 17, -18, + 19, -20, + 21, -22, -23, + 24, -25, -26, -27, + 28, -29, -30, + 31, -32 .
 Ключ до жіночої форми: + 1, + 2, -3, + 4, -5, -6, + 7, + 8, -9, + 10, -11, -12, -13, + 14, -15, -16, + 17, -18, + 19, -20, + 21, -22, + 23, -24, -25, + 26, -27, + 28, -29, -30.

Далі визначається сума балів, набраних випробовуваним по всьому опитувальнику. При груповому обстеженні бали усієї вибірки випробовуваних, що беруть участь в експерименті, ранжирують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотив прагнення до успіху, а нижні 27% - мотивом уникнення невдачі.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

На основі підрахунку сумарного балу визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Якщо ця сума виявилася в інтервалі від 165 до 210, то роблять висновок про те, що у мотивації досягнення успіхів у даного випробовуваного домінує прагнення до успіху.

Якщо сума балів виявилася в межах від 76 до 164, то роблять висновок про домінування прагнення уникати невдачі.

Якщо сума балів виявилася в межах від 30 до 75, то ніякого певного висновку про домінування один над одним мотивації досягнення успіхів або уникнення невдач зробити не можна.

ІНСТРУКЦІЯ: «Тест складається з низки тверджень, що стосуються ділових сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуація. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте наступну шкалу

- + 3 повністю згоден
- + 2 згоден
- + 1 скоріше згоден, ніж не згоден
- 0 нейтральний
- 1 Скоріше не згоден, ніж згоден
- 2 Не згоден
- 3 Повністю не згоден

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає ступеню Вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3).

Давайте ту відповідь, який першим приходить Вам в голову. Не витрачайте часу на його обдумування. При обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою, а не аналіз змісту окремих відповідей. Результати тесту будуть використовуватися тільки для наукових цілей і дається повна гарантія про нерозголошення отриманих даних. Якщо у Вас виникли якісь питання, задайте їх перш, ніж виконувати тест. Тепер приступайте до роботи! »

Текст опитувальника.

Форма А (чоловіча).

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганих.
2. Якби я повинен був виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з кимсь, ніж працювати над ним в поодиночці.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якого я впевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби в мене щось не виходило, я скоріше доклав би всіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що в мене може добре вийти.
6. Я волів би роботу, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вище середньої, роботі з середньою зарплатою, в якій я повинен, сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я волів би важливі справі, хоча ймовірність невдачі в ньому дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності небагатьом.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникають тертя з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше за інших, ніж де всі учасники рівні за силою.
13. У вільний від роботи час я опаную небудь грою скоріше для розвитку своїх умінь, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я скоріше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризику помилитися, ніж робити його, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, в якій початкова зарплата буде 100 руб. і може залишитися у такому розмірі невизначений час, ніж роботу, в якій

- початкова зарплата дорівнює 80 руб. і є гарантія, що не пізніше, ніж через 5 років я буду отримувати більше 180 руб.
16. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.
 17. Я волію працювати, не шкодуючи сил, поки повністю не задоволений отриманим результатом, ніж прагну закінчити справу пошвидше і з меншою напругою
 18. На іспиті я волів би конкретні питання з пройденого матеріалу, питань, що потребують для відповіді висловлення своєї думки.
 19. Я швидше вибрав би справу, в якій є деяка ймовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого таке, в якому моє становище не погіршиться, Але й істотно не поліпшиться.
 20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну («пронесло!»), Ніж порадію хорошою оцінкою.
 21. Якби я міг повернутися до одного з двох незавершених справ, я швидше повернувся б до важкого, ніж до легкого.
 22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
 23. ЯКЩО у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось допомогою, ніж сам продовжувати шукати вихід.
 24. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
 25. Якщо є сумнів в успіху якого починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж таки візьму в ньому активну участь
 26. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
 27. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж коли несучи за свою роботу особисту відповідальність.
 28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, чий завдання знайоме, в успіху якого я впевнений.
 29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах.
 30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу
 31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і неспокій.
 32. Мабуть я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити

Форма Б (жіноча)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганих.
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу.
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якого я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
4. Якби в мене щось не виходило, я скоріше доклала б всі сили, щоб з цим впоратися, ніж перейшла б до того, що в мене може добре виходити.
5. Я вважала за краще б роботу, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вище середньої, роботі з середньою зарплатою, в якій я сама повинна визначати свою роль.
6. Більш сильні переживання у мене викликаються страхом невдачі, ніж надією на успіх.
7. Науково-популярну літературу я віддаю перевагу літературі розважального жанру.
8. Я воліла б важливе важка справа, де ймовірність невдач дорівнює 50%, перед справою

досить важливою, але не важкою.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності небагатьом.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникають тертя з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну, що «пронесло», ніж порадію хорошою оцінкою.

12. Якби я зібралася грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у важку,, потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше за інших, тим, де всі учасники рівні за силою.

14. Після невдачі я стаю ще більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість успіху.

16. У нових невідомих ситуаціях у мене скоріше виникає хвилювання і занепокоєння, ніж інтерес і цікавість.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча може погано вийти, ніж стану готувати звичне блюдо яке зазвичай добре виходило.

18. Я швидше займусь чимось приємним і необтяжливим, ніж виконувати щось, як мені здається, вартісне, але не дуже захоплююче.

19. Я швидше витрачено весь свій час на здійснення однієї справи, ніж постараюся виконати швидко за цей же час дві-три справи.

20. Якщо я захворіла і змушена залишитися вдома, то я використовую час скоріше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж почитати попрацювати

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили влаштувати вечірку, я воліла б сама організувати її, ніж щоб це зробила якась інша.

22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.

23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і неспокій.

24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.

25. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж тоді, коли несу за свою роботу особисту відповідальність.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж завдання знайоме, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічну, ніж перейшла б до задачі іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах, ніж коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю у відчай, ніж швидко беру себе в руки і намагаюся виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Програма «Формування готовності підлітків до психічної регуляції рухової активності і поведінки»

Методика:

Обов'язковою складовою кожного заняття є правила, знайомство, очікування, рухові вправи, прощання, оцінка.

Матеріали забезпечення: дошка, ватман, маркери, друковані матеріали для учасників тренінгу, папір, кольорові олівці або фломастери.

Тривалість кожного заняття не перевищує 4 години

Перше заняття

Мета: створити сприятливі умови для роботи тренінгової групи; сприятливу емоційну атмосферу прийняття й довіри в спілкуванні; познайомити учасників з основними правилами, принципами роботи групи; запропонувати програму занять; тренування навичок регуляції своєї поведінки; розвиток навичок саморегуляції, емоційної стійкості в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Також фізична та психологічна розминка, активізація групи.

Зміст заняття

1. Вступ. Тренер розповідає про тренінг, знайомить учасників з метою і завданнями тренінгу.

2. Тренер пропонує розпочати тренінг з обговорення правил роботи в групі, а саме:

- Приходити вчасно і бути присутнім на усіх заняттях.
- Дотримуватись позитивних ідей та стосунків.
- Не критикувати себе та інших.
- Не перебивати, говорити по черзі говорити не довго.
- Добровільність.
- Конфіденційність.
- Гендерна чутливість.

3. Вправа «Ринкова площа».

Мета: знайомство учасників, формування позитивного ставлення до себе і до учасників тренінгу.

Інструкція: «Хочу вам запропонувати невеличку гру для знайомства один з одним. Встаньте, будь ласка. Уявіть собі, що знаходитесь на ринковій площі міста, в якому ви вперше. Навколо вас люди, яких ви не знаєте, мову яких не розумієте. Причому люди ці взагалі не звикли розмовляти. Впродовж усієї гри ви не повинні говорити жодного слова. Походіть площею без мети. Дивіться перед собою на підлогу. Уникайте контактів очима, не дивіться ні на кого. Поводьтеся так, ніби ви в чужому місті ходите, заглибившись у свої думки. Фіксуйте свої почуття, їх зміну. На це дається дві хвилини. Такий початок з ізоляцією один від одного, безперечно, провокує потребу поговорити один з одним.

Я хотів би, щоб ви підняли очі і помітили, що поряд ходять інші люди (хвилина). Подивіться один одному в очі. Можливо, ви зафіксуєте їх колір (хвилина). Легенько торкніться іншого за плече, але не розмовляйте (хвилина). Хочу вам запропонувати таке: потягніть легенько один одного за мочку вуха. В чужій країні – це жест привітання. Кого б ви хотіли пошарпати за вухо? (дві хвилини). «Крига» відчуження тане. Дистанція скорочується. Зараз візьміть один одного за плече і трішки потрясіть (дві хвилини). Зафіксуйте, кому би ви надали перевагу зробити це. У вас багато вражень один від одного. Пройдіть ще раз один біля одного і знайдіть собі партнера, який зацікавив вас. Присядьте з ним збоку, поки всі не знайдуть собі партнера. Поділіться враженнями. Потім усі члени групи сідають у коло і діляться враженнями з групою. Дають зворотний зв'язок від своїх вражень на різних стадіях виконання вправи.

Завдяки цій вправі можна зменшити число бар'єрів, які стоять на шляху взаємодії першого дня тренінгу.

3. Знайомство. Вправа «Гра в імена».

«Гра в імена»: перший учасник називає своє ім'я, а потім додає характеристику, яка починається тією літерою, що й ім'я, супроводжуючи це ще й рухом, який би відтворював цю характеристику.

4. Вправа «Не сміятися».

Мета вправи: тренування навичок регуляції своєї поведінки. Найефективніший спосіб виконання цієї вправи - внутрішньо «відсторонитися» від того, що відбувається, сконцентрувавши увагу на якій-небудь сторонній думці. Зняття психологічного напруження в групі.

Учасники колективно здійснюють будь-які дії, які швидко викликають сміх у більшій частині з них.

Наприклад:

- По команді ведучого всі учасники підносять руки до обличчя, роблять «довгий ніс» і хором говорять: «Я Буратіно». Це повторюється з інтервалом в 2-3 секунди.

- Всі учасники рухаються по колу присівши, спираючись руками на коліна, кожен з них по черзі говорить: «Я місяцехід!»

- Ведучий по черзі задає учасникам питання будь-якого змісту, а ті повинні відповідати на них словом «ковбаска» («Що у тебе надіто поверх сорочки?» - «Ковбаска!»).
- Учасники сидять у колі, і кожен з них лоскоче лікоть сусіда, який знаходиться по праву руку від нього.
- Кожен учасник по черзі розповідає анекдот, вимовляє якусь смішну фразу з фільму і т. п.

Завдання учасників, виконувати ці дії, зберігаючи абсолютно серйозний вираз обличчя, і ні в якому разі не сміятися. Хто посміхнеться або засміється - вибуває з гри до закінчення раунду (хоча вони можуть якимись способами смішити тих, хто ще грає). Перемагають ті учасники, які залишаються в грі довше за всіх.

Обговорення: ті, хто залишився в грі довше за інших, просять поділитися, якими саме способами їм вдалося досягнути цього, що їм допомагало відсторонитися від спроб їх розсмішити. Потім учасників просять навести приклади життєвих ситуацій, в яких важливо вміти контролювати свій сміх.

5. Вправа «Заморожені».

Мета вправи: тренуються навички саморегуляції, емоційної стійкості в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Також фізична та психологічна розминка, активізація групи.

Зміст вправи. Вправа має два варіанти: варіант 1. Учасники нерухомо сидять у колі і зображують «заморожених» - людей без емоцій, не реагують ні на що, що відбувається (при цьому закривати або відводити очі не можна, вони повинні дивитися вперед). Ведучий виходить у центр кола і намагається «розморозити» когось із учасників - жестами, мімікою, висловлюваннями, викликати у них відповідну міміку чи якийсь рух тіла. Йому не можна робити тільки дві речі: доторкатися до інших учасників і лягати нецензурними словами. Хто «розморозився», тобто допустив виразну міміку чи рух, виходить у центр і приєднується до ведучого, тепер вони намагаються активізувати інших учасників вже вдвох. Кожен наступний «розморожений» також виходить до них. Перемагає той, хто протримається в колі довше за всіх.

Варіант 2. 3-5 добровольців сідають на стільці і стають «замороженими», інші учасники вільно переміщуються навколо них і намагаються вивести їх з цього стану - викликати рух або яку-небудь зовні помітну емоційну реакцію. Як і в першому варіанті, до них заборонено торкатися. Фіксується, хто з добровольців довше збереже незворушність.

Обговорення результатів. Що допомагало не реагувати на те, що відбувається навколо, внутрішньо відгороджуватися від інших людей? У яких життєвих ситуаціях може стати в нагоді такий навик? Які саме дії оточуючих частіше всього виводили з цього стану?

6. Домашнє завдання.

Учасникам тренінгу пропонується завести щоденник, в якому їм слід робити систематичні записи.

7. Підведення підсумків. «Перше заняття закінчилося. Тепер у нас є можливість обговорити все, що сьогодні відбувалося. Мені хотілося б, щоб Ви висловили власні думки про перше заняття, висловили свої побажання щодо наступних. Пам'ятайте, що Ваші думки й переживання можуть бути цікавими всім членам нашої групи, які також потребують допомоги, уваги, підтримки. Ваша відвертість допоможе «відкрити очі» на спільні проблеми. Тож, хто хоче висловитися...»

Друге заняття

Мета: продовження згуртовання учасників; розвиток контролю своєї поведінки в ситуаціях, коли потрібно довільно затримувати свої реакції; довільна регуляція своїх рухів; зняття фізичного і психоемоційного напруження.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Привітання без слів».

Мета вправи: знайомство, згуртування учасників, обговорення причин того, що в спілкуванні людям необхідно регулювати свою поведінку. Зняття фізичного і психоемоційного напруження.

Опис вправи. Учасникам пропонується протягом 2-3 хвилин вільно пересуватися по приміщенню і встигнути за цей час привітати якомога більшу кількість осіб (враховуються і взаємні привітання). Робити це потрібно без вживання слів, іншими способами: кивком голови, рукостисканням, обіймами і т. д. При цьому кожен спосіб може бути використаний учасником тільки один раз, для кожного наступного вітання потрібно придумати новий спосіб.

Обговорення вправи. Кому скільки людей вдалося привітати? Можливо, у когось виникав психологічний дискомфорт, адже в реальному житті вітати один одного подібним чином не прийнято. Якими способами вдалося здолати цей дискомфорт? А чому в реальному житті люди, коли зустрічаються, ведуть себе не так, як їм спаде на думку, а регулюють свої реакції, діють тільки певними, схвалюваними в суспільстві методами?

3. Вправа «Запізніла гімнастика».

Мета вправи: вправа вчить контролювати свою поведінку в ситуаціях, коли потрібно довільно затримувати свої реакції, тренує увагу і спостережливість. Також є фізичною розминкою, знімає напругу.

Опис вправи. Учасники стоять у колі. Ведучий починає виконувати будь-яку нескладну гімнастичну вправу (нахили, присідання, кроки на місці і т. п.) і змінює її приблизно через кожні 5 секунд. Учасник, що стоїть праворуч від нього, повторює за ведучим кожен з виконуваних ним вправ, але робить це не відразу, а з затримкою в 3 секунди. Наступний учасник, що знаходиться праворуч, повторює вправи слідом за другим учасником, також із затримкою в 3 секунди, і т. д. Приблизно кожні півхвилини черговий учасник, розташований праворуч від ведучого, сам стає ведучим і починає демонструвати вправи для повторення, і так продовжується до тих пір, поки в цій ролі не побуває кожен. При зміні ведучих виконання вправ у колі не припиняється.

Обговорення вправи. Кому що більше сподобалося - самому демонструвати вправи або повторювати їх за іншими? Які труднощі виникли при виконанні цієї вправи, чим вони викликані, як їх вдалося подолати?

4. Вправа «Сплячі леви».

Мета вправи: тренування контролю у вираженні своїх емоцій, збереження незворушності навіть в тих ситуаціях, коли інші люди навмисно прагнуть вивести з цього стану.

Сидячі учасники зображують сплячих левів: «Як відомо, леви сплять з незворушним виглядом, але з відкритими очима - раптом виявиться якась небезпека?» Один з учасників вільно переміщується між ними. Його завдання - вивести сплячих з відкритими очима левів зі стану незворушності, викликати у них яку-небудь емоційну реакцію. Для цього можна робити все що завгодно, крім фізичного дотику до інших учасників і вживання в їх адресу образливих, нецензурних виразів. Як тільки учаснику вдалося викликати емоційну реакцію (наприклад, сміх) у когось, з тих, що грають ролі левів, той встає зі свого місця і приєднується до ведучого, тепер вони намагаються «розбудити» решту гравців вже вдвох. Коли не витримає третій учасник, він, в свою чергу, приєднується до ведучого, і т. д. Перемагає той, хто довше всього зможе, зберегти незворушність, втриматися в положенні «сплячого лева».

Обговорення результатів. Які способи саморегуляції використовували ті учасники, яким вдалося довше за інших зберегти незворушність, пробути в положенні «сплячих левів»? Де в житті може згодитися уміння зберігати спокій? Що важливіше: не демонструвати якісь емоції у відповідь на події навколо або взагалі не відчувати їх, внутрішньо «відключатися» від того, що відбувається?

5. Вправа «Протилежні рухи».

Мета вправи: учасники вчаться довільно регулювати свої рухи, приглушуючи при цьому природне в такій ситуації бажання «віддзеркалити» дії партнера, повторити їх буквально. Крім того, вправа підвищує взаєморозуміння партнерів, сприяє згуртуванню команди.

Опис вправи. Учасники розбиваються на пари. Один з партнерів починає виконувати під музику будь-які спонтанні рухи. Завдання іншого учасника - виконувати ті рухи, які є, на його думку, протилежними до рухів, що виконує партнер. Через 1,5-2 хвилини учасники міняються ролями, гра повторюється.

Обговорення. Кому що більше сподобалося - демонструвати рухи або повторювати протилежні? Коли в реальних життєвих ситуаціях важливо вміти робити не те, що тобі демонструють, а робити в точності навпаки?

6. Вправа «Хто без стільця?».

Мета вправи: формування вміння швидко реагувати на зміну обставин, регулювати поведінку в таких умовах. Розминка, зняття фізичної напруги, позбавлення від комплексів учасників.

Опис вправи. Варіант 1. Стільці розставлені по колу, їх кількість на 1 менше, ніж число гравців. Всі учасники йдуть по колу. По сигналу ведучого кожен учасник повинен зайняти найближчий стілець. Той хто залишився без стільця, вибуває з гри, після чого ще один стілець забирається, проводиться наступний раунд і т. д. Переможцями визнаються 3-4 учасника, що залишилися в грі.

Варіант 2. Як і в попередньому варіанті, кількість стільців на один менше, ніж число учасників. Стільці розставлені але в колі, всі сидять на них, а ведучий стоїть в центрі. По його команді всі повинні встати зі своїх місць і зайняти стілець свого правого сусіда. Завдання ведучого - зайняти місце того, хто забарився.

Обговорення вправи. Які враження виникли в учасників в ході цієї гри? Якими якостями володіють ті, у кого краще всього вийшла ця гра? Де і для чого в реальному житті використовуються такі якості?

7. Вправа «Перетягни мотузочку».

Мета вправи: тренування швидкісної реакції, вміння мобілізувати себе для швидкого досягнення мети.

Опис вправи. Два учасники сідають спиною один до одного на відстані 2-3 м один від одного. Між ними по підлозі протягається мотузочок таким чином, щоб його кінці знаходилися між ніжками стільців, на яких сидять ці два учасники. Їх завдання - по команді встати, добігти до стільця іншого учасника, сісти і смикнути мотузку. Виграє той, хто зробить це першим.

Обговорення вправи. Учасники обмінюються враженнями, а також думками про те, які якості, окрім швидкості реакцій, важливі для перемоги в цій вправі.

8. Вправа «Футбол для восьминогів».

Мета вправи: згуртованість та тренування злагодженості дій учасників, розуміння регуляції своєї поведінки таким чином, щоб не було прагнення досягати мети одноосібно, а діяти узгоджено з командою. Фізична розминка, зняття просторових і психологічних бар'єрів між учасниками.

Опис вправи. У грі беруть участь дві команди, в кожному з яких входить 5-6 учасників. Вони стають в тісні кола обличчям назовні, відводять руки за спину і беруться ззаду за руки з учасниками, що стоять поруч, щоб команда могла переміщатися як єдине ціле, не «розвалюватися» на окремих учасників. Команди, об'єднані таким чином, зображають восьминогів, які грають у футбол. Завдання кожної з команд - за час, відведений на вправу (3-5 хвилин), забити якомога більше голів у ворота суперників. Команди повинні протягом всієї гри переміщатися як єдине ціле, розчіплюватися не можна.

Обговорення вправи. Які враження виникли в учасників по ходу цієї гри? Успіх команд визначається переважно індивідуальними якостями учасників або ж злагодженістю їхніх дій? Якщо злагодженістю, то від чого вона залежить, як конкретно проявляється? З якою реальною життєвою ситуацією можна порівняти «футбол для восьминогів»?

9. Підбиття підсумків. «Розкажіть про те, що Вам здалося найбільш важливим (цікавим, корисним тощо) у процесі сьогоднішнього заняття».

Третє заняття

Мета: розвиток вміння контролювати і довільно регулювати свою поведінку; вдосконалення контролю за власною позою і мімікою, вміння передавати інформацію за допомогою невербальних засобів комунікації; навчання регуляції поведінки і прийняття рішення в умовах ризику; мотивація досягнення успіху.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Побажання».

Інструкція. «Давайте розпочнемо цей день із того, що висловимо один одному побажання на сьогодні. Виконаємо це так. Перший учасник встане, підійде до когось іншого, привітається з ним і висловить йому побажання на сьогодні. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підійде до наступного і так далі, доти, доки кожний не отримає побажання на день».

Під час обговорення виконаної вправи можна піти коротким шляхом, поставивши запитання: «Як ви себе відчуваєте?», можна довшим, запитавши: «Розкажіть, що ви відчували, коли висловлювали побажання на день?». При обговоренні може бути висунута ідея: «Що важливого є для Вас в цих зустрічах?», адже дискомфорт у спілкуванні виникає тоді, коли звертання до людини не відповідає її потребам, інтересам.

Можливо, у процесі виконання вправи керівник помічає, що хтось з учасників групи переживає труднощі. В такому випадку після завершення вправи можна запитати саме про це. Питання може звучати так: «Які у вас були труднощі під час виконання завдання?».

Таке і подібні питання виконують подвійну функцію: з одного боку, відповідаючи на них, людина отримує можливість відкоригувати негативні емоції, зняти напруження, яке виникло під час виконання вправи, з іншого боку, відповіді на ці запитання дозволяють усвідомити свій досвід і розширити його за рахунок інших учасників. Усвідомлення свого досвіду в цьому випадку – це усвідомлення тих бар'єрів, які заважають людям бути більш відкритими, щирими, краще розуміти й відчувати інших людей, їх справжні потреби.

3. Вправа «Психологічний час».

Мета вправи: розвиток внутрішнього «відчуття часу», аналіз відмінностей між тими людьми, яким здається, що час плине швидше, ніж в реальності, і тими, хто вважає навпаки. Як правило, це розходження досить яскраво проявляється в різних життєвих ситуаціях. Ті, для кого час тече швидше, існують по принципу «і жити квапиться, і відчувати поспішає». Ті ж, кому час плине істотно повільніше, ніж у реальності, зазвичай і живуть розмірено і неспішно. Крім того, сприйняття часу залежить від стану, в якому знаходиться людина: коли вона дуже активна, збуджена, то здається, ніби час прискорює свій хід.

Опис вправи. Учасників просять сісти, розслабитися і закрити очі. Їх завдання - намагатися якомога точніше визначити, коли мине рівно хвилина після умовного сигналу ведучого. При цьому їх просять не рахувати про себе, а просто прислухатися до своєї інтуїції. Коли, з точки зору учасника, хвилина минула, він мовчки піднімає руку, але очі не відкриває. Ведучий фіксує, скільки часу реально пройшло (при великій кількості учасників знадобиться допомога одного-двох асистентів).

Потім учасники діляться на дві групи: ті, кому здалося, що хвилина пройшла швидше, ніж в реальності (їх час менше 60 секунд), і ті, кому здалося, що вона йшла довше.

Всередині цих підгруп обговорюється, які особливості людей, для кого психологічний час тече в порівнянні з реальним «швидше» або «повільніше».

Обговорення вправи. Представники від кожної з підгруп презентують свою точку зору на те, чим характеризуються люди, для яких психологічний час в даний момент плине повільніше реального, і ті, для кого швидше. Потім іншим учасникам пропонується порівняти ці точки зору і висловити свої міркування щодо того, з чим можуть бути пов'язані такі відмінності.

4. Вправа «Пройти за певний час».

Мета вправи: виконання звичних рухів в повільному темпі ефективно для розвитку вміння контролювати і довільно регулювати свою поведінку. Крім того, вправа сприяє розвитку внутрішнього «почуття часу».

Опис вправи. Учасникам відмічають дистанцію довжиною 6-10 м і дають завдання: пройти її з закритими очима, витративши на це рівно одну хвилину. Старт дається одночасно для декількох учасників (їх кількість залежить, в першу чергу, від розмірів приміщення), ведучий фіксує, скільки затратив часу кожен учасник. Перемагає той, чий час виявиться точніше. Команда про зупинку вправи подається тоді, коли фінішну межу перетне останній учасник. 2-3 учасника, не беруть участь у цьому старті, а назначаються асистентами ведучого. Їх функції - спрямовувати в бік фінішу тих учасників, які збилися з шляху, а також зупинити тих, хто вже подолав дистанцію. Щоб не відволікати інших учасників, це робиться без слів, шляхом легких торкань за плечі.

Обговорення вправи. Учасники діляться почуттями та емоціями, що виникли при виконанні цієї вправи. Ті, хто виконав час проходження дистанції точніше всього, розповідають, що, з їхньої точки зору, допомогло їм у цьому, як їм вдалося визначити потрібний часовий інтервал.

5. Вправа «До межі».

Мета вправи: навчання регуляції поведінки і прийняття рішення в умовах ризику: чим далі пройдеш, тим вище шанс перемогти, але одночасно і вище ймовірність програшу в разі заступу. Крім того вправа дає матеріал для обговорення того, як в нашому житті поєднуються прагнення досягти успіху і обережність уникнення невдачі. Як правило, у тих, хто суттєво не доходить до фінішної межі, яскравіше виражена мотивація до уникнення невдач, а у тих, хто опиняється поряд з нею або заступає, - до досягнення успіхів.

Опис вправи. Учасників просять, закривши очі, наосліп дійти до фінішної межі, розташованої на відстані 5-6 м від старту, і зупинитися тоді, коли вони, на їх думку, виявляться максимально близько до неї, але не переступлять її. Ведучий і 2-3 асистента стежать, щоб, вони не відхилилися від прямолінійної траєкторії руху і не зіткнулися з чим-небудь (особливо якщо вони не зупиняться вчасно і продовжать рух за фінішній ризикою). Переможцем вважається той, хто зупинився максимально близько від межі, але не заступив за неї. Якщо дозволяє час, бажано дати учасникам по 2 спроби. Коли учасників багато, доцільно розділити їх на кілька груп по 6-7 осіб, кожна з яких стартує окремо.

Обговорення вправи. Хто чим керувався, приймаючи рішення про те, в який саме момент зупинитися? Обережні люди, які зупиняються заздалегідь, мають мало шансів на перемогу, а ті, хто йде далеко, діють за принципом «або перемогти, або програти», вони готові до ризику. З якими особливостями особистості, з точки зору учасників, це пов'язано? У яких життєвих ситуаціях важливо вміння «дійти до межі», тобто наблизитися до яких-небудь обмежень або джерел небезпеки, але вчасно зупинитися?

6. Вправа «Сядьте так, як ...».

Мета вправи: вправа вчить контролювати власну позу і міміку, передавати інформацію за допомогою невербальних засобів комунікації, розвиває артистизм, спостережливість, уважність.

Опис вправи. Учасникам пропонують сісти таким чином, щоб зобразити своїм виглядом різні ситуації - наприклад, такі:

1. Школяр, який отримав двійку за контрольну.
2. Бізнесмен, який підписав контракт, який принесе йому 10 000 доларів прибутку.
3. Фігурист, що впав у фінальному виступі і через це залишився без медалі.
4. Футболіст-нападник, який забив у матчі вирішальний гол.
5. Спортсмен, який повертається додому з олімпійською медаллю. Вправа може

проводитися в декількох варіантах.

Варіант 1. Ведучий називає ситуацію, учасники, що сидять у колі колективно її зображують, а потім обговорюється, хто зобразив найцікавіше і чому саме.

Варіант 2. Кожен учасник отримує картку з описом ситуації, не показуючи її іншим. Всі по черзі демонструють власні ситуації, а глядачі повинні здогадатися, про що йдеться (дозволяється ставити уточнюючі запитання, які передбачають відповіді «так» або «ні»).

Обговорення вправи. На що конкретно потрібно звертати увагу, щоб зрозуміти, що виражає поза сидячої людини? А як ви зазвичай сидите, що виражає ваша поза, яке враження вона справляє з боку? Хочете контролювати враження, яке ви викликаєте у інших людей, - звикайте замислюватися над подібними питаннями, вчіться дивитися на себе очима оточуючих.

7. Нагадати про ведення щоденника.

8. Підбиття підсумків. «Що сподобалось у тренінговому занятті?», «Що не сподобалось?», «Чому навчилися?», «Що дав тренінг особисто для кожного учасника?», «Свою відповідь закінчіть описом свого стану «тут» і «тепер»».

Четверте заняття

Мета заняття: формування способу самоконтролю психологічного та фізичного стану через спрямованість уваги; демонстрація ефекту виникнення фізіологічних змін під впливом уявлень, формування довільної регуляції реакцій через ці уявлення. Розвиток навичок саморегуляції з врахуванням даного механізму; візуалізація ситуацій досягнення успіху.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Знайомство. Вправа «Історія імені».

Мета вправи: сприяння об'єднанню групи.

Всі присутні по черзі розповідають історію отримання ними саме цього іменні.

3. Вправа «Мета навчання».

Мета вправи: ця вправа служить для вивільнення та виявлення неусвідомлених бажань і уявлень, які стосуються перспектив навчання. Вона особливо корисна тоді, коли учасники ставлять перед собою складні цілі, оскільки допомагає співвіднести можливості людини з її намірами.

Інструкція. «Поставте посеред кімнати такі предмети: вимірну стрічку, великий клубок ниток, ножиці, велику голку.

Я хочу запропонувати вам обмінятися своїми думками про те, що цікавить кожного з нас, чого кожний хоче навчитися, що визначається багатьма чинниками. Глибоко всередині нас є бажання, які нав'язані нашим безсвідомим. Для того, щоб нам легше було висловити ці неусвідомлені цілі, давайте використаємо предмети, які знаходяться посеред кімнати. Коли хто-небудь із вас захоче висловитися, він може взяти в руки ті предмети, які певним чином привернули його увагу, і, можливо, допоможуть йому виразити свої цілі. Тримайте їх у руках, доки будете говорити, а потім поставте назад...».

4. Вправа «Зміни свій пульс».

Мета вправи: вправа ефективно демонструє, як наші фізіологічні реакції залежать від емоційного стану, і формує спосіб самоконтролю психологічного та фізичного стану через спрямування уваги.

Опис вправи. Учасникам пропонується заміряти свій пульс, порахувати кількість ударів протягом 15 секунд і для обчислення числа ударів за хвилину помножити отриману суму на чотири. Потім учасникам пропонують, закрити очі і розслабившись, протягом хвилини згадати в усіх деталях ситуацію, коли вони дуже сильно раділи. Після цього знову визначається пульс. Далі таким же чином учасники згадують ситуації, коли вони сильно боялися, відчували образу, почували себе щасливими. Після кожного зі спогадів вони фіксують пульс і відзначають, на скільки він змінився в порівнянні з попередніми вимірами. Цікаво також обчислити і порівняти середні значення пульсу в цілому по групі після спогадів кожної із ситуацій.

Обговорення вправи. Безсумнівно, у деяких учасників пульс змінюється, і доволі помітно - виходить, його можна контролювати однією лише силою думки. В яких обставинах може стати в нагоді вміння довільно змінювати свій стан, згадуючи різні особисті ситуації? Від чого залежить, наскільки добре це відбувається; чому у деяких учасників пульс змінювався мало або не змінювався взагалі?

5. Вправа «Лід і полум'я».

Мета вправи: демонстрація ефекту виникнення фізіологічних змін під впливом уявлень, формування довільної регуляції реакцій через ці уявлення. Розвиток навичок саморегуляції з врахуванням даного механізму.

Опис вправи. Учасників просять сісти, розслабитися, покласти руки на коліна долонями вгору, закрити очі і протягом хвилини уявляти собі, що в одній руці у них знаходиться гаряча печена картопля, а в іншій - шматочок льоду. Після цього ведучий пробує на дотик долоні учасників, намагаючись по їх температурі визначити, в якій руці учасники представляли гарячу картоплю, а в якій - лід. Зазвичай це вдається зробити з істотно більшою точністю, ніж ймовірність випадкового вгадування, температура долонь дійсно починає розрізнятися досить вагомо для того, щоб це можна було відчутти.

Обговорення вправи. «Наші уявлення мають властивість втілюватися в реальність. Ми уявляємо, що руці холодно або жарко, і її температура дійсно змінюється. Уявляємо собі невдачу або досягнення успіху - тим самим наближаємо себе до одного чи іншого ... Наведіть приклади життєвих ситуацій, коли для того, щоб наблизитися до мети, важливо у всіх деталях уявляти собі те, чого ми хочемо досягти.

6. Вправа «Телекінез».

Мета вправи: вправа демонструє, як легко наші думки і уявлення «матеріалізуються» і як регуляція поведінки може відбуватись мимоволі, на основі наших уявлень, навіть не маючи наміру вчинити це. Спрямоване уявлення, візуалізація ситуацій досягнення успіху слугує одним із способів саморегуляції поведінки, що підвищує ймовірність втілення ситуацій в реальність.

Опис вправи. Учасникам пропонується попрактикуватися в «телекінезі» - здібності, яка нібито дозволяє рухати предмети одним лише зусиллям думки. Для цього знадобиться маятник: важіль масою 50-100 г, підвішений на нитку довжиною близько півтора метри. Учасникам пропонується тримати цей маятник перед собою на вазі в витягнутій руці, ніяких рухів рукою не здійснювати, але уявляти собі, як цей маятник починає розгойдуватися вперед-назад. Через 30-60 секунд концентрації на цьому образі в більшості учасників маятник дійсно починає рухатись, лише за допомогою «силою думки». Потім можна попрактикуватися, таким же чином змушуючи маятник гойдатися вправо-вліво, роблячи кругові рухи.

Учасникам роз'яснюють, що ніякої містики тут немає, а це проявляються так звані ідеомоторні рухи. Коли ми уявляємо собі дії, м'язи роблять невеликі і непомітні для нас

скорочення, подібні до тих, які мають місце при реальному виконанні цих дій. Такий ефект використовується в ідеомоторному тренуванні, коли спортсменів просять виконувати вправи «в умі», а в результаті підвищується і реальна якість їх виконання.

Обговорення вправи. У кого ця вправа вийшла добре, а кому вдалося гірше або не вийшла взагалі; із чим, на думку учасників, це пов'язано? Вправа дає можливість переконатися, що у більшості з нас уявлення втілюються в реальні дії, навіть якщо ми до цього не прагнемо. Як ви думаєте, чим небезпечна ситуація, коли спортсмен, готуючись до виконання вправи, у думках «прокручує» ситуацію невдачі, отримання травми і т. п.? А на яких уявленнях потрібно сконцентруватися, щоб збільшити ймовірність успішного виконання?

7. Підведення підсумків.

«Враження від сьогоднішнього заняття висловіть за допомогою одного-двох слів».

П'яте заняття

Мета: актуалізувати потреби у самовизначенні; розвинути навички самопізнання; стимулювати усвідомлення учасниками тренінгу особистісних ресурсів, важливих для досягнення цілей; формування вміння розподіляти увагу між кількома діями; формування вміння контролювати свою мову, прислухатися до самого себе, викладати свою точку зору, формування гнучкості, швидкості мислення.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.

2. Вправа «Ринкова площа»

Інструкція. Хочу вам запропонувати невеличку гру. Встаньте, будь ласка. Уявіть собі, що знаходитесь на ринковій площі міста, в якому ви вперше. Навколо вас люди, яких ви не знаєте, мову яких не розумієте. Причому люди ці взагалі не звикли розмовляти. Впродовж усієї гри ви не повинні говорити жодного слова. Походіть площею без мети. Дивіться перед собою на підлогу. Уникайте контактів очима, не дивіться ні на кого. Поводьтеся так, ніби ви в чужому місті ходите, заглибившись у свої думки. Дотримуйтеся безпеки переміщення по кімнаті. Фіксуйте свої почуття, їхні зміни. На це дається дві хвилини. Такий початок з ізоляцією один від одного, безперечно, провокує потребу поговорити один з одним.

Я хотів би, щоб ви підняли очі й помітили, що поряд ходять інші люди (хвилина). Подивіться один одному в очі. Можливо, ви зафіксуєте їхній колір (хвилина). Легенько торкніться іншого за плече, навіть можна ледь ляснути, але не розмовляйте (хвилина). (Учасники цей елемент виконують з бажанням і досить жваво). Хочу вам запропонувати таке: потягніть легенько один одного за мочку вуха. В чужій країні – це жест привітання. Кого б ви хотіли пошарпати за вухо? (дві хвилини). «Крига» відчуження тане. Дистанція скорочується. Зараз візьміть один одного за плече і трішки потрясіть (дві хвилини). Зафіксуйте, кому би ви надали перевагу зробити це. У вас багато вражень один від одного. Пройдіть ще раз один біля одного і знайдіть собі партнера, який зацікавив вас. Присядьте з ним збоку, поки всі не знайдуть собі партнера. Поділіться враженнями. Потім усі члени групи сідають у коло і діляться враженнями з групою. Дають зворотний зв'язок від одержаних вражень на різних стадіях виконання вправи.

Завдяки цій вправі можна зменшити число бар'єрів, які стоять на шляху взаємодії.

3. Вправа «Мій всесвіт».

Мета вправи: розвивати самопізнання та самоусвідомлення, формувати позитивне ставлення до себе.

Опис вправи. Учасникам пропонується намалювати на аркуші паперу сонце, а центрі сонячного диску написати велику літеру «Я». Далі від цього «Я» – центру свого Всесвіту – необхідно накреслити лінії до планет, якими є...відповіді на питання: моє улюблене заняття; мій улюблений колір; моя улюблена тварина, гра, одяг, музика; мій улюблений

звук, запах; мої улюблені пори року; що я більше за все на світі люблю робити; місце, де я більше всього на світі люблю бути; мій улюблений співак чи група; мої улюблені герої; я відчуваю в себе здібності до ...; людина, від якої я в захопленні більше всього на світі; краще всього я вмю; я знаю, що я зможу; я впевнений в собі, тому що...

Ведучий говорить про те, що «зоряна карта» кожного показує - у всіх багато можливостей, багато того, що робить кожного із нас унікальними, і того, що для всіх нас є загальним. Тому ми потрібні одне одному, і кожна людина може добитись в житті успіху.

4. Вправа «Моє майбутнє».

Мета вправи: усвідомити життєві перспективи, розвинути навички самоаналізу, активізувати потреби самовдосконалення.

Опис вправи. «Намалюйте, будь ласка, три малюнки, де у будь-якій символічній формі ви можете зобразити себе зараз, тобто «я-реальне», образ себе у майбутньому - «я-майбутнє» та бажаний образ себе, тобто те, яким би ви хотіли бути - «я-ідеальне». На це вам надається 10 хвилин. Ви можете скористатись кольоровими олівцями для виконання власних малюнків.

А зараз поміркуйте, будь ласка, у чому відмінність «я-майбутнього» та «я-ідеального»? Яким чином ви можете наблизити ваше майбутнє до вашого ідеалу? Ви можете «відкоректувати» образ вашого майбутнього відповідно до вашого ідеалу. Усвідомте наскільки здійсненими або нездійсненими можуть бути ваші домагання.

А тепер зверніться до вашого «я-реального»: чого не вистачає йому для досягнення бажаного «я-образу»? Які цілі слід перед собою поставити. Що ви вже зараз можете зробити для цього?

А тепер нехай кожний розповість про власні міркування щодо своїх ідеалів та образів власного майбутнього».

Обговорення вправи. Учасники обмірковують власні домагання, визначаються щодо їх реалістичності та аналізують свої цілі, досягнення яких є необхідним для наближення до власного ідеалу.

«Отже зараз ви визначили якими ви прагнете стати у майбутньому, наскільки воно відповідає вашим ідеалам. Відповідно до цього ви мали можливість ще раз переглянути власні цілі та відкоректувати їх відповідно до ваших прагнень та зазіхань.

Ви бачите, що головне - це знати чого ви хочете, до чого прагнете і саме ці ваші мрії, ці ідеальні образи себе у майбутньому активізують вашу енергію на досягнення саме тих цілей, які наближують вас до здійснення ваших мрій.

Нехай ідеальне майбутнє стане теперішнім, і це можливо!».

5. Вправа «Я людина, яка досягає цілей».

Мета вправи: здійснити самоаналіз, активізувати потреби в особистому самовдосконаленні.

Опис вправи. Ведучий пропонує учасникам тренінгу описати, якою людиною потрібно бути, щоб досягти поставлених життєвих цілей: наприклад, стати більш дисциплінованим, більш розкутим, чи може навчитись краще організовувати власний час.

Після не довгих роздумів. Свої думки слід коротенько записати на папері.

6. Вправа «Дві справи».

Мета вправи: формування вміння розподіляти увагу між кількома діями, впевнено вести себе і не розгублюватись в ситуаціях «інформаційного перевантаження», коли різномірна інформація, що вимагає негайної реакції, надходить відразу з декількох джерел. Корисно розповісти учасникам, що створення такого «інформаційного перевантаження» - один з улюблених прийомів маніпуляторів, що прагнуть «задурияти голову» людині, позбавити її можливості прийняти самостійне і осмислене рішення.

Опис вправи. Один з учасників сідає на стілець, у вправі одночасно з ним беруть участь ще три особи. Один з них сідає навпроти іншого і починає вчиняти будь-які рухи,

постійно їх змінюючи. Він виконує роль «живого дзеркала», повторюючи всі ці рухи. Два інших учасники в цей же час сідають від нього з боків і починають у швидкому темпі по черзі задавати йому будь-які запитання. Він повинен, не припиняючи копіювання рухів, відповідати на ці питання, по можливості логічно. Вправа триває 1-2 хвилини, потім на роль ведучого запрошується наступний доброволець.

Обговорення вправи. Що викликало ускладнення при виконанні цієї вправи, а що допомагало розподілити увагу і успішно долати відразу з декілька справ? Коли в житті виникають ситуації, які вимагають сприйняття інформації одночасно з декількох джерел і швидкої реакції на них? Чи можете ви навести приклади з життєвого досвіду, коли людині спеціально подають відразу занадто багато інформації, щоб вона розгубилася, втратила можливість розсудливо мислити? Що можна порекомендувати собі та іншим людям, щоб не розгубитися, якщо раптом виникне така ситуація?

7. Вправа «Заборонені слова».

Мета вправи: формування вміння контролювати свою мову, прислухатися до самого себе, викладати свою точку зору не тільки найпростішими словами, але і за допомогою більш складних, розгорнутих фраз. Формування гнучкості, швидкості мислення.

Опис вправи. Ведучий, виступаючи в ролі журналіста, по черзі задає кожному з учасників питання, будь-якого змісту, на які потрібно швидко відповідати. При цьому вводиться додаткова умова: у відповідях можна користуватися будь-якими словами, крім «так - ні». У ролі «заборонених слів» можуть виступати й інші з числа широко розповсюджених, наприклад «і - або», «я - ти - він» і т. п. Можливо загадувати також певні прикметники, дієслова. Той, хто при відповіді на питання буде вживати «заборонне слово», стає ведучим.

Обговорення вправи. Наскільки складно було виконувати дану вправу; якщо вона викликало труднощі, то чим саме вони зумовлені? У яких ситуаціях і для чого важливо вміти контролювати свої висловлювання? Чи згодні ви з тим, що складність при необхідності викласти свою думку іншими словами, не вдаючись до таких найпростіших, як «так - ні» і т. п., - це ознака недостатньої гнучкості мови людини? У яких ситуаціях має сенс вдаватися до складних, розгорнутих висловлювань, а коли, навпаки, краще говорити максимально коротко і просто?

8. Підведення підсумків.

Шосте заняття

Мета: ознайомлення учасників з однією з технік психологічної роботи з проблемами - деперсоналізацією. Це допомагає знизити інтенсивність пов'язаних з будь-якою проблемою емоцій, і підійти до її раціонального аналізу, а також більш повно усвідомити власну поведінку в цій ситуації; учасники вчать дивитися на події більш гнучко, знаходити в них як позитивні, так і негативні сторони.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Важлива інформація»

Інструкція. Вправа виконується в діадах. Будь ласка, поділіться тією важливою інформацією про себе, яку ви готові повідомити. На це кожному дається 5 хвилин. Після п'яти хвилин буде говорити ваш партнер.

Поверніться всі в кого і сідайте парами. Спробуйте зараз проідентифікувати себе з вашим партнером: «Хто він?», «Які риси його особистості?», «Як він себе відчуває в цей момент?». Обдумайте це (хвилина). Якщо партнер А думає, що в нього чітке уявлення про партнера В, то він стає за спиною партнера В і представляється іншим, як В. Він може, наприклад, сказати: «Мене називають так-то, виглядаю повним, впевненим, однак відчуваю себе невпевнено з людьми, яких не знаю. Я намагаюся не виявляти цієї невпевненості та своїх хвилювань».

Після того, як партнер А представив партнера В, він цікавиться в нього, наскільки адекватно зроблене представлення. Потім вони обмінюються ролями.

Отже, поступово всі партнери представляються групі. Інші члени групи при цьому ніяк не реагують і нічого не запитують. Потім відбувається обговорення гри. Попросіть учасників говорити прямо й обмінятися думками про отримані враження.

3. Вправа «Плюси і мінуси».

Мета вправи: вправа демонструє можливість неоднозначного трактування навіть тих життєвих подій, які на перший погляд сприймаються як однозначно «хороші» чи «погані». Це ілюструє той факт, що стрес залежить не стільки від життєвих подій як таких, скільки від того, як ми їх сприймаємо. Учасники вчаться дивитися на події більш гнучко, знаходити в них як позитивні, так і негативні сторони.

Опис вправи. Учасникам пропонується придумати і коротко, 1-2 фразами, описати приклади двох життєвих подій - гарної і поганої. Потім учасників просять об'єднатися в підгрупи по 3 - 4 людини, в них обмінятися своїми прикладами і придумати в кожній з цих подій по три позитивних моменти і по три негативних. Це повинно стосуватися і хороших, і поганих подій, тобто в перших треба постаратися знайти поряд з позитивними і негативні сторони, а у других - позитивні. Так, наприклад, подія «раптово розбагатіти» може мати негативний наслідки, а саме погіршення відносин з оточуючими людьми (так як вони почнуть заздрити), а негативна подія «захворіти» - дасть можливість прочитати цікаву книгу, на яку раніше не вистачало часу, відпочити від роботи і т. п. Коли ця частина роботи завершена (10-15 хвилин), представники від кожної з підгруп озвучують приклади подій, а також позитивні і негативні наслідків кожної з них.

Обговорення вправи. Мало які життєві події можна однозначно віднести до хороших або поганих, в більшості з них так чи інакше присутні і позитивні, і негативні моменти. Але часто ми помічаємо лише щось одне, особливо важко розгледіти позитивні сторони в негативних подіях. До чого призводить така «однобічність» світосприйняття? Як її можна подолати?

4. Вправа «Внутрішнє кіно».

Мета вправи: ознайомлення учасників з однією з технік психологічної роботи з проблемами - деперсоналізацією. Суть цієї техніки полягає в тому, що людина уявляє собі проблему, що її турбує, як щось, що не має відношення до неї особисто, по відношенню до чого вона є лише стороннім спостерігачем. Найпростіший спосіб домогтися такого ефекту - уявити себе глядачем кіно, в якому розігрується ця проблема, побачити її «на внутрішньому екрані». Це допомагає знизити інтенсивність пов'язаних з даною проблемою емоцій і підійти до її раціонального аналізу, а також більш повно усвідомити власну поведінку в цій ситуації.

Опис вправи. Учасників просять пригадати яку-небудь життєву проблему, що турбує їх в даний момент, рішення якої вони шукають, і коротко, в 1-2 реченнях, записати суть даної проблеми (2-3 хвилини). Потім їх просять уявити, що їм потрібно написати кіносценарій, який би дозволив екранізувати їх проблему. Сценарій повинен включати опис 4-5 коротких сцен-кадрів, що відображають сутність проблеми та можливі способи її вирішення. При підготовці опису кожної зі сцен потрібно дати відповідь на наступні питання: Де відбувається дія? Які герої в ній беруть участь? Які цілі цих героїв, якими способами вони їх досягають? Що конкретно вони роблять, які репліки говорять?

На підготовку сценарію відводиться 8-12 хвилин. Не обов'язково створювати докладний опис, проте ключові моменти кожної зі сцен бажано зафіксувати у письмовій формі. Коли сценарій готовий, учасників просять закрити очі, розслабитися і уявити собі, що вони сидять в кінотеатрі і бачать на екрані кадри, відзняті за їх сценаріями (2-3 хвилини). Бажано супроводити цей етап спокійною, розслаблюючою музикою. Коли ця частина роботи завершена, учасників просять хвилину-дві спокійно посидіти і поміркувати, яке враження справили б на них ці кадри, якщо б вони дійсно були кіноглядачами, і які висновки вони б

зробили для себе, побачивши такий кінофрагмент. Вправа висуває підвищені вимоги до інтелектуальних можливостей учасників, має на увазі розвиненість їх уяви і здатність до візуалізації ідей. Слід уникати проведення даної вправи в групах, учасники яких не володіють такими якостями.

Обговорення вправи. Оскільки проблеми, які згадуються учасникам в ході виконання цієї вправи, можуть носити досить особистий характер, немає сенсу наполягати, щоб всі докладно ділилися ними. Учасників просять висловитися, які висновки вони зробили особисто для себе з цієї вправи, а також поділитися своїми міркуваннями на рахунок того, де в житті можна використовувати таку техніку роботи з проблемами. Потім можна надати слово тим, хто бажає більш детально розповісти про те, про якій проблемі йшлося і що конкретно описувалось в їх сценарії.

5. Вправа «Через три роки».

Мета вправи: вправа дозволяє поглянути на життєві проблеми в більш широкому контексті, порівнявши їх із власним майбутнім. Крім того, вона дає учасникам привід задуматися, яка діяльність для них дійсно важлива, а про що через кілька років вони навіть не згадають. Психологами встановлено, що ми досягаємо 80% успіхів, витрачаючи на це всього 20% зусиль, а решту 80% наших зусиль забезпечують лише 20% досягнень. Уявний «погляд з майбутнього» допомагає зрозуміти, які ж наші справи належать до найбільш важливих, що забезпечує 80% життєвого успіху.

Опис вправи. Учасників просять скласти список найбільш важливих справ, які їх хвилюють в даний період життя, і тих проблем, над вирішенням яких вони працюють (3-5 пунктів). Коли список складений, учасникам пропонується уявити собі, що вони стали старшими на три роки, і подумати про ці справи і проблеми «заднім числом» - так, як ніби з тих пір уже минуло три роки. Роздумуючи над цим, треба відповісти на наступні питання:

Що саме ви зможете згадати про цю проблему?

Як вона впливає на те, як складається ваше життя тепер, по закінченні трьох років?

Якби така проблема зараз встала перед вами, як би ви її вирішували?

Вправа може виконуватися в підгрупах по 3-4 людини, тоді кожен озвучує пункти зі свого списку і дає відповіді на поставлені питання. Деякі учасники не хочуть виносити детально матеріал на публічне обговорення і воліють працювати індивідуально. Слід надати бажаним таку можливість (у цьому випадку вправа виконується письмово, записи залишаються в учасника).

Обговорення вправи. Які види діяльності і проблеми є для учасників, з позиції «погляду з майбутнього», найбільш важливими, а які - другорядними? Наскільки це збігається з уявленнями про важливість (наважливість) вирішення цих же проблем, якщо судити про них тільки з позиції сьогодення? Про що говорить ситуація, коли розумієш, що через 3 роки не згадаєш ні одну з тих справ і проблем, якими переймаєшся сьогодні? Який висновок зробив особисто для себе кожен з учасників цієї вправи?

6. Підведення підсумків.

«Намалюйте враження від сьогоднішнього заняття. Малювати можете в будь-якому стилі, головне, щоб малюнок відображав Ваше бачення сьогоднішнього дня роботи. Намагайтесь малювати так, щоб ніхто не бачив Ваших малюнків. Завершені роботи віддайте мені, (Тренер роздає малюнки учасникам так, щоб нікому не потрапив його власний малюнок.) А тепер подумайте, хто є автором цього малюнка, і підпишіть його. Назвіть автора малюнка і поясніть, чому Ви дійшли такого висновку».

Сьоме заняття

Мета: вивчення техніки цілепокладання, що допомагає конкретизувати бажання, розділити досягнення результату на етапи і спростити перехід від намірів до дій; формування більш осмисленого відношення до планування життєвого шляху; розвиток уміння досягати поставлених цілей і долати перешкоди.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Взаємна презентація».

Інструкція. Учасники діляться на пари і протягом 10-15 хвилин проводять взаємне інтерв'ю. Після цього кожен представляє свого співрозмовника (стає у нього за спиною і від його імені говорить все, що вдалось дізнатись під час спілкування). Ця вправа має значний навчальний ефект, оскільки дає можливість проаналізувати, на що звернув увагу інтерв'юер, чи вдалося йому достовірно подати психологічний портрет свого партнера. Аналіз питань, які ставили учасники тренінгу один одному, дозволяє зробити висновок про їх уміння вести інтерв'ю.

Керівникові варто звернути увагу учасників тренінгу на постановку взаємних запитань, за допомогою яких можна більш глибоко і різнобічно подати психологічний портрет один одного. Бажано щоб під час само презентації було висвітлено такі питання: «Що ціную в самому собі?», «Що я вмю робити найкраще?», «Що я найбільше ціную в людях?», «Моя заповітна мрія?» і т. д.

3. Вправа «Сходи досягнень».

Мета вправи: техніка цілепокладання, що допомагає людині конкретизувати бажання, розділити досягнення результату на етапи і спростити перехід від намірів до дій.

Опис вправи. Учасників просять подумати про яку-небудь мету, яку їм хотілось б досягти протягом найближчого року, і коротко записати її. Після цього вони малюють на аркуші паперу формату А4 6 сходинок. Нижня сходинка позначає стан, коли ця мета поставлена, верхня - коли вона здійснена повністю. Учасників просять записати біля першої і останньої сходинки по 2-3 ознаки, що позначають особливості ситуації, коли мета, відповідно, не досягнута або досягнута повністю. Після цього учасників просять подумати, на якій сходинці досягнення мети вони знаходяться в даний момент, позначити цю позицію і записати 2-3 її головні характеристики.

Коли ця частина роботи завершена, перед учасниками ставиться головне питання: що конкретно потрібно зробити, щоб піднятися в досягненні мети на одну сходинку вище? Для роздумів дається 1,5-2 хвилини, після чого учасників просять записати або замалювати основні міркування на цей рахунок. На закінчення задається ще одне запитання: коли конкретно кожен з учасників зробить те, що йому потрібно для наближення до досягнення мети на одну сходинку?

Обговорення вправи. Учасників просять висловитися, які висновки вони зробили особисто для себе при виконанні цієї вправи, а також в яких життєвих ситуаціях, з їхньої точки зору, доцільно застосовувати відповідні техніки. При бажанні кілька учасників можуть більш детально розповісти, що за мету вони поставили і які дії запланували для її досягнення.

4. Вправа «Зім'ятий аркуш».

Мета вправи: техніка носить проєктивний характер: як правило, після розмірковування про проблему і опис її суті людина «бачить» в хаотичному наборі ліній, що виникли при зминання листа, щось пов'язане з цією проблемою і можливими способами її вирішення. Усвідомлення цього зв'язку може дозволити розглядати проблему в новому, незвичному ракурсі, виявити несподіваний спосіб її вирішення.

Опис вправи. Учасників просять згадати про яку-небудь проблему, вирішення якої вони хочуть знайти, подумати про неї 2-3 хвилини, після чого коротко, в 1-2 реченнях, описати її суть. Коли ця частина роботи завершена, кожен учасник бере аркуш паперу, мне його, а потім знову розгладжує. Після цього учасників просять уважно розглянути цей лист, сконцентрувавшись на візерунку, який утворився на лініях згину, і розгледіти в цьому будь-який малюнок (2-3 хвилини). Потім учасники обводять олівцем той малюнок, який їм вдалося розгледіти у візерунку (5-7 хвилин).

Коли зображення готове, учасників просять уважно роздивитися власний малюнок, ще раз перечитати опис проблеми, а потім висунути і записати якомога більше асоціацій, ідей, як виконаний малюнок може бути пов'язаний з поставленою проблемою і можливими способами її вирішення. Це не обов'язково повинні бути логічно обґрунтовані ідеї, тісно пов'язані за змістом з зображенням, - фіксується все, що приходить в голову (4-6 хвилин).

Описані вище етапи роботи виконуються індивідуально. Далі учасники об'єднуються в підгрупи по 4-5 чоловік, де по черзі демонструють свої малюнки, коментують, що саме на них зображено, коротко розповідають суть поставленої проблеми і діляться ідеями про те, як зображення може бути пов'язано з цією проблемою і способами її вирішення. Якщо у учасників, які виступають в ролі слухачів, виникають ще якісь ідеї з цього приводу, вони теж діляться ними. Час роботи - 4-6 хвилин на людину.

Обговорення вправи. Кожного з учасників просять висловитися - що дала ця техніка особисто йому і в яких реальних життєвих ситуаціях її доцільно застосовувати. За бажанням деякі учасники можуть більш детально розповісти, в чому суть поставленої проблеми, продемонструвати групі свій малюнок і поділитися власними ідеями, що виникли в процесі.

5. Вправа «Життєвий шлях».

Мета вправи: вправа сприяє формуванню більш осмисленого відношення до планування життєвого шляху. Вона дає привід обдумати, які події є найбільш важливими і де джерела ресурсів, на які можна розраховувати при здійсненні «Режисури власного життя», досягненні поставлених цілей і подоланні перешкод.

Підготовка до проведення вправи. Аркуші формату А2-А3 - по одному на кожного учасника, фломастери, олівці, фарби, вирізки з фотографіями і малюнками з журналів і газет, особисті фотографії учасників, клей.

Опис вправи. Учасники виконують колаж на тему «Мій життєвий шлях». Їм дається наступна інструкція: «Ви йдете по дорозі, яка має назву Життя ... Звідки лежить ваш шлях і куди? Які ваші основні досягнення в минулому, сьогоднішні і майбутньому? Що допомагає вам крокувати по життєвому шляху, а що перешкоджає? Хто і що вас оточує? І куди ви хочете прийти? .. Зробіть, будь ласка, колаж, який би відображав ваш життєвий шлях в минулому, сьогоднішні і майбутньому: основні досягнення, плани, ваше оточення ». Вправа зазвичай виконується індивідуально, хоча може, при бажанні учасників, проводитися і в мікрогрупах. В якості основи для колажів використовуються аркуші формату А2-А3 або частини світлих шпалер.

Крім звичайного комплексу образотворчих матеріалів для колажу (фломастери, фарби, ілюстровані журнали, з яких можна вирізати різноманітні картинки), доцільно попросити учасників принести для виконання цієї вправи декілька власних фотографій, які відображають значущі події їх життя. На виконання колажів дається 35-50 хвилин, потім проводиться презентація. Вона організовується як екскурсія, на якій кожен з учасників по черзі виступає в ролі екскурсовода, що представляє групі свою композицію (3-5 хвилин на людину). Обговорення вправи. Які емоції і почуття виникали в процесі роботи і виникають зараз, при спогляданні на готові колажі? Що нового вдалося зрозуміти про себе, свій життєвих цілях і цінності? Наскільки досяжним є майбутнє, зображене на малюнку, на що можна спиратися, щоб воно втілювалося в реальність?

6. Підведення підсумків.

«У кожного з вас є можливість висловитися, сказати все, що хочете, поміркувати про те, що вдалось, а що ні, і чому?».

Восьме заняття

Мета: підвищити рівень усвідомлення можливих труднощів та сприятливих факторів на шляху до досягнення цілей; збільшення рівня мотивації; поглибити самоаналіз, само розуміння, розвиток впевненості в собі; відпрацювати навички пошуку подолання перешкод, моделювати можливі шляхи усунення перешкод.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Австралійський дощ».

Мета вправи: забезпечення психологічного налаштування учасників тренінгу.

Опис вправи. Учасники стають у коло. Ведучий запитує: «Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Коли вони повернуться до мене, я передам наступні. Будьте уважні».

- В Австралії піднявся вітер (ведучий тре долоні).
- Починає накрапати дощ (клацання пальцями).
- Дощ посилюється (почергове плескання долонями по плечах).
- Починається справжня злива (плескання по стегнах).
- А ось і град та справжня буря (тупіт ногами).
- Але що це? Буря стихає (плескання по стегнах).
- Дощ стихає (плескання долонями по плечах).
- Лише рідкі краплі падають на землю (клацання пальцями)
- Тихий шелест вітру (потирання долонь).
- Ура! Сонце! (руки догори).

Обговорення вправи. Підводячи підсумки, звертаємо увагу на дзеркальність відображення рухів.

3. Вправа «Мрія і мета».

Мета вправи: вміння встановлювати і досягати поставлених цілей, диференціація мрії та мети; формування внутрішньої мотивації.

Опис вправи. Про що ви мрієте більш за все? Виділіть одну найбільш важливу й пріоритетну мрію, актуальну на сьогоднішній день. Запишіть її. Дайте оцінку тому, що ви записали: ваше бажання відображає мрію чи його впевнено можна назвати метою. Ви лише думаете про здійснення цього бажання чи вже зробили певні кроки для його реалізації?

Уважно передивіться і оцініть чіткість вашого формулювання, оскільки найбільші шанси на успіх забезпечує саме чітка постановка мети. Існує 5 основних правил, яких необхідно дотримуватися при формулюванні мети:

1. Позитивні твердження формулювання мети. Важливо думати про те, до чого ти прагнеш, а не про те, чого боїшся, чого хотів би запобігти.

Наприклад, замість "Не хочу бути невдахою" краще "Хочу стати успішним".

2. Найбільша помилка багатьох людей, це спроба сконцентруватися на тому, чого вони не хочуть, замість того, щоб думати про те, чого б вони насправді хотіли.

3. Ваші досягнення обов'язково повинні бути корисними вам і не завдавати шкоди тим, хто вас оточує.

4 Чітке уявлення результату. Ваша мета стане для вас стимулом лише тоді, коли ви чітко зможете уявити, що саме ви отримаєте, коли вона реалізується (будинок, роботу, освіту тощо)

5. Підконтрольність реалізації мети вам безпосередньо. Досягнення результатів повинно залежати лише від вас, а не від інших людей чи обставин.

Обговорення вправи. «Хто хотів би прокоментувати те, що ви почули? Можливо хтось з вас зможе навести приклади з власного досвіду».

4. Вправа «Перешкоди-пастки».

Мета вправи: підвищення рівня усвідомленості можливих перешкод на шляху до досягнення цілей і уявлення про шляхи подолання цих перешкод.

Опис вправи. Кожен учасник повинен визначити певні труднощі на шляху до поставленої мети. Особлива увага звертається на те, що труднощі можуть бути як зовнішні,

пов'язанні з іншими *людьми або* певними обставинами, так і внутрішні, спричинені самою людиною. Виокремлюючи такі труднощі, кожен обов'язково має подумати і про те, як їх подолати.

Після цього кожен по черзі називає одну з перешкод-пасток, адресуючи її за циклічним принципом, учасникові, що сидить через дві людини від нього. Той, у свою чергу, має сказати, як можна було б цю перешкоду подолати. Учасник, що назвав цю перешкоду, також повинен буде сказати як можна було б її подолати.

Ведучий за допомогою решти учасників визначає, чий варіант подолання перешкоди виявився оптимальнішим, цікавішим і реалістичнішим.

Обговорення вправи. На які труднощі вже натрапляли учасники на професійному шляху? Як вони долалися? Обмін досвідом

5. Вправа «Досягнути до мети»

Мета вправи: розвиток мотивації досягнення; показати роль цілеспрямованості в життєвих досягненнях людини.

Опис вправи. Вибирається учасник. Він підходить до стіни і стає до неї спиною. Йому дається крейда та інструкція «повернись, будь ласка, направо, до стіни обличчям. Ногами не рухай. Відзнач хрестиком місце, до якого ти дістав».

Після того, як він це виконує, на стіні за його правою рукою малюють вертикальну лінію. Учаснику дають крейду і наступну інструкцію: «повернись, будь ласка, наліво, до стіни обличчям. Ногами не рухай. Постарайся дістати до намальованої лінії. Відзнач хрестиком місце, до якого ти дістав».

Обговорення вправи. Порівнюється перша і друга відмітка. Учасники відповідають на питання: 1) чи відрізняється результат? 2) У якому випадку результат краще? 3) Що призвело до поліпшення результату? 4) Постановка мети поліпшила результат або погіршила? 5) Як ви думаєте, в житті так само відбувається? І т.п.

Висновок, який робить ведучий в кінці, підсумовує: «життя людини визначається цілями. Якщо людина не знає, або дуже смутно уявляє, чого вона хоче; вона що-небудь і отримає. А може і нічого не отримає. Мета підвищує досягнення людини; саму людину робить більш успішною».

6. Вправа. Притча «Мудрець і учень».

Мета вправи: закріпити мотивацію на досягнення поставлених цілей.

Опис вправи. Учасникам тренінгу пропонується уважно прослухати притчу «Мудрець і учень». Одного разу приходять учень до Мудреця і каже: «Мудрець, я не розумію сенс твого навчання». Мудрець показує пальцем на Місяць.

«А, сенс твого вчення - це палець?»

«Ні», - говорить Мудрець і знову показує пальцем на Місяць.

«А, зрозумів, - сказав учень, - сенс твого вчення - це Місяць!»

«Ні, - сказав Мудрець, - сенс мого вчення - напрямок».

Обговорення вправи. Як часто буває в нашому житті так, що ми звертаємо увагу на зовсім не важливі деталі, на проміжні результати. Адже найголовніше - це тримати в увазі наш напрямок, наш шлях, пам'ятати, куди і навіщо ми йдемо.

7. Нагадати про ведення щоденника.

8. Підбиття підсумків. «Які почуття викликали у Вас сьогоднішні вправи? Які знання Ви отримали? Які набуті навички Ви зможете використовувати в майбутньому».

Дев'яте заняття

Мета: опанування техніки швидкого «скидання» як психоемоційного, так і м'язового напруження; освоєння технік, які можуть використовуватися для психологічного дистанціювання від джерел переживань, створення відчуття захищеності і безпеки; вивчення техніки зняття напруження, що включає як дихальну вправу, так і елемент медитації.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Слухай тишу».

Мета вправи: «Ось бачите, як багато звуків можна почути навіть в тиші, варто тільки сконцентрувати на них свою увагу! Коли вам неспокійно, тривожно, не виходить розслабитися, можна просто закрити очі і уважно послухати, що відбувається навколо ... Ваша увага переключиться з предмета, який вас хвилює на те, що ви почуєте. І ви відчуєте, який великий, різноманітний і цікавий світ навколо нас ... »

Опис вправи. Вправа проводиться в тихому місці, де можуть лунати лише тихі звуки. Учасникам дається наступна інструкція: «Сядьте зручно, розслабтеся, закрийте очі. І просто послухайте, що відбувається навколо. Звертайте увагу на будь-які, навіть самі тихі звуки. Починаємо слухати ... »На це дається 1-1,5 хвилини.

Обговорення вправи. Кожен учасник розповідає, що за звуки йому вдалося почути навіть у тиші і які з них виявилися несподіваними.

3. Вправа «Собака і вода».

Мета вправи: техніка проста в освоєнні, ефективна для швидкого «скидання» як психоемоційного, так і м'язового напруження.

Опис вправи. Інструкція для учасників: «Згадайте, як обтрушуються, вийшовши з води, собаки та багато інших тварин. Вони зупиняються, напружують м'язи і кілька секунд здійснюють швидкі, короткі, енергійні рухи тіла. Бризки розлітаються в усі сторони, а самі вони стають сухими. Давайте повчимося робити так само! Встаньте, закрийте очі. Сильно напружте м'язи рук і ніг. А тепер, рахуйте про себе до трьох, швидко-швидко потрусіть усім тілом ... Раз - два - три ... Скиньте напруження, розслабтеся. Зараз ми зробимо те ж саме ще раз, а ви, коли будете обтрушуватись, уявіть, що від вас летять на всі боки бризки, з якими відходять втома і поганий настрій ... Напружтеся. Обтрусіться ... Раз - два - три ... Скиньте напруження, потягніться, розслабте м'язи рук і ніг ... »

Обговорення вправи. Чи сподобалося учасникам обтрушуватись? Як при цьому змінювався їх внутрішній стан? Де і як можна використовувати такий спосіб зняття зайвої напруги?

4. Вправа «У прозорій кулі».

Мета вправи: подібні техніки можуть використовуватися для психологічного дистанціювання від джерел переживань, створення відчуття захищеності і безпеки. Можна порекомендувати учасникам уявляти себе в прозорій кулі або за прозорою стіною, коли вони хочуть внутрішньо «відгородитися» від якогось неприємного впливу, конфлікту і т. п.

Опис вправи. Учасників просять встати таким чином, щоб відстань між найближчими сусідами була більше одного метра, розслабитися і закрити очі. «Уявіть собі, що вас оточує прозора куля такого розміру, що ви легко поміщаєтесь всередину. Вона захищає вас, відгороджує від усіх негараздів ... Сильно-сильно витягніть руки в сторони і уявіть, що кінчики ваших пальців торкаються внутрішніх стінок цієї кулі ... А тепер підніміть праву ногу, витягніть її вперед і торкніться передньої стінки кулі ступнею. Побалансуйте трохи в такому положенні, відчуйте поверхню кулі кінчиками пальців рук і ніг. Опустіть праву ногу, підніміть ліву і відчуйте поверхню ступнею ... Тепер зручно встаньте на обидві ноги, опустіть руки і ще трошки подумки побудьте в прозорій кулі. Вам спокійно і комфортно ... Збережіть ці відчуття, коли відкриєте очі ».

Обговорення вправи. Які почуття виникали у учасників, коли вони уявляли себе в прозорій кулі? Яким реальних життєвим ситуаціям відповідає цей образ: людина відгороджена прозорою стіною від усіх оточуючих негараздів? «Розглянь предмет».

5. Вправа «Повітряна кулька».

Мета вправи: ефективна техніка зняття напруги, що включає як дихальну вправу, так і елемент медитації. Коли відчуваєш, що сильно злякався або втрачаєш контроль над собою через гнів, досить подихати подібним чином дві-три хвилини, і стане набагато легше.

Опис вправи. Учасники приймають зручну позу, закривають очі, дихають глибоко і рівно. «Зараз ми будемо вчитися розслаблятися за допомогою нашого дихання. Уявіть собі, що в животі у вас повітряна кулька. Ви вдихаєте повільно, глибоко-глибоко, і відчуваєте, як вона надувається ... Ось вона стала великою та легкою. Коли ви відчуєте, що не можете більше її надути, затримайте дихання, не поспішаючи порухайте про себе до п'яти, після чого повільно і спокійно видихніть. Кулька здувається ... А потім надувається знову ... Зробіть так п'ять-шість разів, потім повільно відкрийте очі і спокійно посидите одну-дві хвилини».

Обговорення вправи. Учасників просять поділитися відчуттями, що виникли в процесі виконання вправи, і самоспостереження, як з проходженням вправи змінювалося їх стан.

6. Нагадування про ведення щоденника.

7. Домашнє завдання. Спробувати виконати запропоновані техніки вдома, з метою тренування і вдосконалення.

8. Підведення підсумків.

Десяте заняття

Мета заняття: навчання техніці релаксації, що поєднує концентрацію на уявному об'єкті та дихальні вправи; розвиток уяви учасників; техніки розслаблення та релаксації, які допомагають концентруватись на внутрішніх, тілесних відчуттях, а також навчають контролювати свій фізіологічний стан.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Обговорення домашнього завдання.
3. Вправа «Сім свічок».

Мета вправи: проста і ефективна техніка релаксації, що поєднує концентрацію на уявному об'єкті і дихальна вправа.

Опис вправи. Інструкція для учасників: «Сядьте зручно, закрийте очі, розслабтеся. Вам спокійно, зручно і комфортно ... Ви дихайте глибоко і рівно ... Уявіть собі, що на відстані приблизно метра від вас стоять сім палаючих свічок ... Зробіть повільний, максимально глибокий вдих. А тепер уявіть, що вам потрібно задути одну з цих свічок. Як можна сильніше подуйте в її напрямку, повністю видихнувши повітря. Полум'я починає тремтіти, свічка гасне ... Ви знову робите повільний глибокий вдих, а потім задуваєте наступну свічку. І так всі сім ... ». Вправу краще всього виконувати під спокійну негучну музику, в напівзатемненому приміщенні.

Обговорення вправи. Як змінювалося стан учасників у міру виконання цієї вправи? Де в реальних життєвих ситуаціях може бути корисним володіння такою технікою?

4. Вправа «Уяви собі море».

Мета вправи: тепле море - образ, що викликає у більшості людей приємні асоціації, що налаштовують на відпочинок і розслаблення. Вправа дозволяє не тільки розслабитися, але і сприяє розвитку уяви учасників.

Опис вправи. Учасники сідають або лягають в зручну для себе позу, закривають очі і розслабляються. Потім ведучий повільно, не квапливо читає інструкцію. «Уявіть собі, що ви йдете по широкій лісовій стежині. На листках грають сонячні відблиски, повітря свіже і приємне, співають птахи. Вам комфортно і легко. І ось попереду ви бачите світло, наближаєтеся до нього, і перед вами відкриваються море. М'який білосніжний пісок, ласкава бірюзова вода. Ви йдете босоніж по пляжу, пісок теплий і оксамитовий. Вибираєте місце, яке вам подобається, і лягаєте в пісок. Вас пестить сонце, приємно шелестить прибіій. Помилуйтеся картиною, яка вас оточує, поживіть в ній декілька хвилин ... Можете просто по

засмагати на пляжі, а можете зануритися в ласкаве тепле море ... Насолодіться цими відчуттями ... »

Учасникам дається дві-три хвилини, щоб подумки побути в уявному місці, протягом цього часу ведучий може зрідка говорити фрази по темі (який приємний на дотик пісок, лагідне сонце, чиста і освіжаюча вода і т. п.). Потім учасників, що продовжують знаходитися в уявному місці, просять подумки повільно закрити очі, повернутися туди, де вони дійсно знаходяться, і відкрити очі вже в реальності. Наостанок можна побажати їм зберегти в собі ті приємні відчуття, які вони отримали під час цієї подорожі.

Обговорення вправи. Учасники розповідають, які відчуття у них виникали, коли вони уявляли собі море, і як змінювалося їх стан з виконанням вправи. При бажанні вони можуть і більш детально розповісти про те, які саме образи у них виникли, як конкретно виглядало їх море і шлях до нього.

5. Вправа «Подаруй собі тепло».

Мета вправи: подумки подарувати собі тепло - простий і хороший спосіб зняти напругу, розслабитися. Користуватися ним легко і зручно, наприклад, перед сном.

Опис вправи. Учасників просять зручно сісти і розслабитися, після чого дають наступну інструкцію: «Вам комфортно і тепло. Джерело цього тепла у вас всередині. Уявіть собі, як тепло повільно розливається по вашому тілу, заповнює його собою. Ось воно з'явилося в ступнях ніг, піднімається все вище. Вам комфортно і приємно. Тепло з'являється в руках, в кожному пальці. Стає тепло в плечах, спині, животі ... Все ваше тіло наповнене приємною енергією. Ви купаєтеся в теплі, втома проходить ... Побудьте в такому стані кілька хвилин ... »

Після цього учасникам дають можливість спокійно посидіти 2-3 хвилини, впродовж яких ведучий час від часу тиші спокійно говорить фрази про тепло і комфорт учасників. Зверніть увагу на те, що не потрібно таким шляхом «прогрівати» голову, так як це може призвести до головного болю. Потім учасників просять запам'ятати і зберегти це відчуття тепла в тілі і, коли вони будуть готові, повільно відкрити очі і потягнутися.

Обговорення вправи. Які саме відчуття виникли в учасників? З чим пов'язано те, що у когось вони виявилися дуже яскравими, а у когось ні? Чи правда, що при виконанні цієї вправи учасникам стало тепліше?

6. Вправа «Тяжкість і легкість».

Мета вправи: вправа забезпечує релаксацію допомагає концентруватись на внутрішніх, тілесних відчуттях, а також навчає контролювати свій фізіологічний стан.

Опис вправи. Учасники повинні послідовно виконати дві дії: 1. Лягти, розслабитися, закрити очі і протягом 3-4 хвилин уявляти, що сила тяжіння зменшується, їх тіло важить все менше, і нарешті вони виявляються майже в стані невагомості. Потім вони уявляють, що сила тяжіння повернулася, почалось тяжіння, і їх притискає до землі тяжкість в два рази більша, ніж їх власна вага (2-3 хвилини). Але ось перевантаження завершилось, їм знову стає легко. Сила тяжіння стає трішечки меншою, ніж вона була до початку вправи (1-2 хвилини). Потім учасників просять відкрити очі і зберегти в своєму тілі відчуття легкості, отримане в цій вправі. 2. Сісти на зручні стільці або в крісла, закрити очі, розслабитися і витягнути руки перед собою. Учасників просять уявити, що одна рука стала важче («до неї прив'язана гиря, тягне її до землі»), а друга легше («до неї прив'язана повітряна кулька, що піднімає її вгору»). Цей образ треба утримувати в свідомості 2-3 хвилини. Потім їх просять відкрити очі, подивитися на свої руки і відзначити, чи змінилося їх положення. Як правило, у більшості учасників та рука, яку вони уявляли з гирею, і дійсно виявляється розташованою нижче іншої.

Обговорення. Наскільки помітні зміни відбулися впродовж виконання цієї вправи у кожного з учасників? З чим пов'язано те, що у деяких вони виявилися дуже яскравими, а у когось малопомітними? Так чи інакше, наша уява може безпосередньо впливати на наш

фізіологічний стан. У яких ситуаціях потрібно пам'ятати про цей вплив, як його можна використовувати?

7. Підведення підсумків. «Що особливо сподобалось сьогодні у нашому занятті? Що не сподобалось? Де можна використовувати техніки, які ми сьогодні опанували?»

Одинадцяте заняття

Мета заняття: демонстрація однієї з ключових фізіологічних закономірностей: розслаблення більш краще відбувається після сильного напруження, а напруження - після розслаблення. Навчання способу «скидання» м'язових затисків шляхом цілеспрямованого ще більшого напруження м'язів, а також способом створення умов для продуктивного відпочинку; навчання самоконтролю, розвиток уяви; техніка для експрес-регуляції свого емоційного стану, швидкого зняття стресів.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.
2. Вправа «Я змінюю власне ім'я».

Мета вправи: сприяє об'єднанню групи.

Кожна людина називає своє справжнє ім'я і те, яке б вона хотіла мати.

3. Вправа «Зменш струм».

Мета вправи: техніка найбільш ефективна для людей, здатних до уявлення яскравих зорових образів. Трохи потренувавшись, вони можуть навчитися використовувати її де і коли завгодно, для уявного «зменшення струму» вже не обов'язково буде сидіти в зручній позі і закривати очі.

Опис вправи. Учасників просять сісти, прийняти зручну позу, заплющити очі і розслабитися. «Уявіть собі, що у вас всередині електричний мотор. Іноді він працює нормально, а іноді, коли ми знаходимося в напрузі, починає крутитися швидше і швидше. Шумить, вібрує, перегрівається, іскри летять. Так приблизно наш організм і працює, коли ми нервуємо. Наш мотор може і зламатися, і тоді ми захворіємо. Як же бути? Уявіть собі, що у вас в руках регулятор від цього мотора - важіль, яким можна додати струм, а можна й забрати. Додайте струм - мотор розкручується швидше ... А тепер скрутіть, нам стає комфортніше і спокійніше ... Уявіть собі це у всіх деталях, потренуйтеся ... Додаємо струм - зменшуємо ... Знову додаємо - і знову зменшуємо ... Коли відчуєте, що стали нервувати або метушитися, уявіть собі такий регулятор і подумки зменшіть струм».

Обговорення вправи. Наскільки детально вдалося уявити описувану ситуацію? Як змінювався стан учасників в процесі виконання вправи? Де і як можна застосовувати подібну техніку в реальних життєвих ситуаціях?

4. Вправа «Напружся, щоб розслабитися».

Мета вправи: демонстрація однієї з ключових фізіологічних закономірностей: розслаблення більш краще відбувається після сильного напруження, а напруження - після розслаблення. Навчання способу «скидання» м'язових затисків шляхом цілеспрямованого ще більшого напруження м'язів, а також способом створення умов для продуктивного відпочинку (щоб добре відпочити, попередньо потрібно зробити максимальне зусилля саме в тому, від чого збираєшся відпочити).

Опис вправи. «Часом ми перебуваємо в зайвій, непотрібній напрузі, якої не знаємо як позбутися. Наші м'язи при цьому теж скорочуються, вони напружені, виникають так звані затиски. Те ж саме буває і після інтенсивної фізичної роботи. Один з простих і ефективних способів досягнути розслаблення м'яза - це на кілька секунд довільно напружити його, а потім скинути цю напругу. До речі, це і непогане тренування м'язів, для нього не потрібен ніякий спортзал, його можна проводити де завгодно». Наприклад, можна виконувати такі вправи: зігнути пальці в кулак і утримувати максимальну напругу; зігнути руки перед собою,

стиснути кулаки і максимально напружити біцепси; зігнути руки перед грудьми, розвести лікті в сторони, відвести їх максимально назад, зафіксувати це положення, напружуючи м'язи плечового поясу і спини; стоячи ноги нарізно, напружити м'язи ніг і спини.

Довільне м'язове напруження можна виконувати з будь-яких вихідних положень, дотримуючись загального правила: утримання максимальної напруги протягом 15-20 секунд з наступним розслабленням.

Обговорення вправи. Щоб добре розслабитися, відпочити, спочатку треба добре напружитися. Це фізіологічна закономірність. Подумайте і проговоріть, де і як можна її використовувати, в яких ситуаціях найважливіше пам'ятати про неї.

5. Вправа «Ліпимо з глини».

Мета вправи: Спосіб розслаблення, навчання самоконтролю, розвиток уяви.

Опис вправи. Учасників просять зручно сісти, розслабитися, закрити очі і уявити, що в руках у них м'яка глина. Їм пропонується протягом 1-2 хвилин уявити собі, як вони розминають цей шматок глини, намагаючись зробити його більш м'яким. Потім їм дається декілька завдань: «Скульптори, перш ніж ліпити щось із глини, сильно стискають її руками, щоб з неї вийшли всі бульбашки повітря. Стисніть і ви свій шматок глини! Уявіть собі, що ви тримаєте його перед грудьми, впираючись в нього долонями, і зтискаєте з усіх сил, напружуючи руки ... Досить, тепер розслабтесь ...

Тепер зліпіть з глини рівний-рівний шар. Як це зробити? Спочатку змінить ваш шматок глини з різних сторін таким чином, щоб він прийняв форму кулі ... А тепер, щоб зробити його рівним, перекочуйте його в руках, вирівнюючи долонями всі нерівності ... Перетворіть вашу куля в ковбаску, для цього стисніть її почніть розтирати між долонями ... А тепер розтягніть вашу глиняну ковбаску так сильно, як тільки зможете! Затисніть її між кінчиками пальців обох рук і починайте розводити руки в сторони ... Розведіть їх максимально широко, потягніться ... Знову зберіть глину в грудку і зліпіть з неї те, що вам захочеться ... »На це дається ще 1-2 хвилини. Потім учасників просять відкрити очі.

Обговорення вправи. Учасників просять поділитися враженнями, що виникають під час виконання вправи, і при бажанні більш докладно розказати, що вони зліпили і чому саме це.

6. Вправа «Абажур».

Мета вправи: таку техніку можна використовувати для експрес-регуляції свого емоційного стану, швидкого зняття стресів.

Опис вправи. Учасників просять зручно сісти, розслабитися і закрити очі. Їм дається наступна інструкція: «Уявіть, що у вас всередині, на рівні грудей, горить яскрава лампа, вкрита абажуром. Коли світло йде вниз, вам тепло, спокійно і комфортно ... Але іноді, коли ми починаємо нервувати, абажур повертається лампою вгору ... Різке світло б'є в очі, сліпить нас, стає жарко і некомфортно. Уявіть собі таку ситуацію ... Але в наших силах її виправити. Уявіть собі, як абажур повільно і плавно повертається вниз, приймає нормальне положення ... Сліпуче світло зникає, вам знову стає тепло, затишно і комфортно ... »

Обговорення вправи. Наскільки детально вдалося уявити собі дану ситуацію? Як змінювався стан учасників у міру того, як вони подумки повертали абажур? Де і як в реальному житті можна використовувати такий прийом саморегуляції?

7. Нагадати про ведення щоденника.

8. Підведення підсумків

Дванадцятье заняття

Мета заняття: підведення підсумків занять в групі; відрефлексувати зміни, які відбулися в процесі тренінгу, групові і особистісні; завершити роботу тренінгової групи; відповісти на всі запитання.

Зміст заняття.

1. Повторення правил.

2. Вправа «Сірник».

Запалюється сірник і пускається колом. Учасник, в якого гасне сірник, відповідає на запитання інших учасників про роботу в групі.

3. Вправа «Прощальний подарунок».

Опис вправи. Кожен учасник по черзі повідомляє, що б він хотів подарувати сусідові зліва на прощання і чому. Сусід повинен подякувати і висловити свої почуття: сподобався йому подарунок чи ні.

4. Вправа «Малюємо побажання»

Опис вправи. Всім учасникам пропонується папір для малювання, фломастери. Кожен учасник підписує свій лист і передає сусідові зліва. Тепер кожен повинен намалювати або підписати своє побажання господареві листка. Так кожен лист обходить всіх учасників групи і кожен залишає на ньому свій запис (можна підписуватися, від кого побажання). Бажаючі можуть висловитися з приводу побажань і залишають їх на пам'ять.

5. Вправа «Валіза».

Опис вправи. Один учасник виходить з кімнати, а інші починають збирати йому в дорогу «валізу», складаючи позитивні якості, які група особливо цінує в цій людині, те, що допоможе їй в спілкуванні з людьми, а також у майбутній професійній діяльності. Нагадують також про ті негативні якості, які будуть заважати в дорозі. «Від'їжджаючому» зачитується і передається весь перелік. Він може ставити будь-які запитання стосовно прочитаного. Потім із кімнати виходить інший учасник і вправа продовжується доти, доки всі члени групи не отримують «валізи».

6. Вправа «Соняшник»

Опис вправи. Всі учасники встають широким колом, потім сідають і закривають очі. Всім пропонується пригадати, як вони прийшли на перше заняття. «Тепер відкрийте очі і повільно підніміться... Відчуйте, що ви поступово перетворилися в єдину групу і стали ближче один одному. Покладіть руки на плечі сусідам... Уявіть собі, що ви всі - це квітка соняшника, яка повільно погойдується під подихом вітру. Закрийте очі і повільно похитуйтеся спочатку вліво, а потім вправо...»

Продовжуючи рухатися в ритмі соняшника, відкрийте очі і подивіться на інших членів групи. Зустріньтеся очима з кожним.

Тепер поступово зупиніться, знову закрийте очі і зніміть руки з плечей сусідів... Усвідомте, що соняшник вже дозрів, і кожен з вас перетворився на самостійне соняшникове насіннячко... Відійдіть на пару кроків назад і повільно розгорніться назовні. Відчуйте, що вітер відносить вас зараз вдалину від соняшника, що ви знову один, але несете в собі при цьому енергію зародка...

Спробуйте відчутти цю енергію в своєму тілі... Скажіть собі самому: «Я наповнений життєвою силою і у мене є енергія для росту і розвитку...»

7. Рухова вправа «Прощальний ритуал».

Опис вправи. Всі учасники стають у коло і кожен по черзі прощається з іншими за допомогою якогось жесту. Всі повторюють жест, намагаючись точно передати його настрої.

8. Робота із щоденником.

«Ви впродовж наших занять успішно вели «Щоденник». Моїм щирим побажанням Вам на майбутнє буде, напевне, продовжити роботу з ним і після тренінгу. Ви змогли переконатися в тому, що така невпинна аналітична робота не лише розширює наші контакти і можливості в спілкуванні, але й допомагає серйозніше ставитися до всіх інших видів робіт, яким ви займаєтесь».

9. Вправа «Чому я навчився».

Опис вправи. «Запрошую всіх у коло для виконання останньої вправи. Ви можете висловити свої враження, розповісти, чому навчилися, поставити будь-кому з групи запитання або сказати те, що не встигли сказати під час занять».

Результати кореляційного аналізу результатів, отриманих в процесі емпіричного дослідження регуляції рухової активності підлітків

В подальшій статистичній обробці результатів позначення використовуються як:

МУН - мотивація уникнення невдачі

МДУ - мотивація досягнення успіху

МДУ+МУН

Сам.ад - адекватна самооцінка

Сам.зан - занижена самооцінка

Сам.зав - завищена самооцінка

СР в - високий рівень саморегуляції

СР н - низький рівень саморегуляції

СР с - середній рівень саморегуляції

ПЛ в - високий рівень за шкалою «планування»,
ПЛ н - низький рівень за шкалою «планування»,
ПЛ с - середній рівень за шкалою «планування»,
МОД в - високий рівень за шкалою «моделювання»,
МОД с - середній рівень за шкалою «моделювання»,
МОД н - низький рівень за шкалою «моделювання»,
ПР в - високий рівень за шкалою «програмування»,
ПР с - середній рівень за шкалою «програмування»,
ПР н - низький рівень за шкалою «програмування»,
ОР в - високий рівень за шкалою «оцінювання результатів»,
ОР с - середній рівень за шкалою «оцінювання результатів»,
ОР н - низький рівень за шкалою «оцінювання результатів»,
ГН в - високий рівень за шкалою «гнучкість»,
ГН с - середній рівень за шкалою «гнучкість»,
ГН н - низький рівень за шкалою «гнучкість»,
САМ в - високий рівень за шкалою «самостійність»,
САМ с - середній рівень за шкалою «самостійність»,
САМ н - низький рівень за шкалою «самостійність»,
ВСР в - високий рівень вольової саморегуляції,
ВСР с - середній рівень вольової саморегуляції,
ВСР н - низький рівень вольової саморегуляції,
СК в - високий рівень розвитку самоконтролю,
СК с - середній рівень розвитку самоконтролю,
СК н - низький рівень розвитку самоконтролю,
Н в - високий рівень розвитку наполегливості,
Н с - середній рівень розвитку наполегливості,
Н н - низький рівень розвитку наполегливості,
УВ в - високий рівень розвитку концентрації уваги,
УВ с - середній рівень розвитку концентрації уваги,
УВ н - низький рівень розвитку концентрації уваги,
А - середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні
В - тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при статичному навантаженні,
С - середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при статичному навантаженні,
D - тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при статичному навантаженні,

E - середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні,
 F - тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при статичному навантаженні,
 G - середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні,
 H - тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при аеробному навантаженні,
 J - середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при аеробному навантаженні,
 K - тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при аеробному навантаженні,
 L - середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при аеробному навантаженні,
 M - тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при аеробному навантаженні,
 N - середній час появи втоми у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні,
 O - тривалість вольового компоненту у підлітків 10-11 років при анаеробному навантаженні,
 P - середній час появи втоми у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні,
 Q - тривалість вольового компоненту у підлітків 12-13 років при анаеробному навантаженні,
 R - середній час появи втоми у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні,
 S - тривалість вольового компоненту у підлітків 14-15 років при анаеробному навантаженні.

Correlation Matrix:

	B	D	F	H	K	O	Q
B	1.000						
D	.2787	1.000					
F	.2887	.0065	1.000				
H	.1202	.2417	.0473	1.000			
K	.1277	.2351	.1269	.1219	1.000		
M	-.0751	-.1635	-.1423	.0603	-.1297	1.000	
O	.2518	.0735	.0698	.1887	.1184	.0051	1.000
Q	.1167	.2308	.1255	.1317	.2795	-.1636	.1541
S	.5746	.1077	.0275	.1308	-.2812	.1590	.1305
A	.4852	-.0781	-.2417	-.1576	-.1898	.0806	.2402
C	-.1848	-.1817	.2025	-.0817	-.1065	.1943	-.1175
E	.1333	.2561	.4532	-.1692	.0363	-.2652	.1710
G	.2365	.1501	.0326	-.0275	.2725	.2659	.2589
J	.0696	-.1744	.1258	-.0656	.0639	-.0994	.2710
L	.0640	.0627	.1342	.0310	-.0569	.1116	.2230
N	-.1371	-.2909	.1960	-.1139	.1457	-.0214	.1003
P	-.1595	.1312	-.0068	-.1095	-.2004	.5668	-.0692
S	-.0348	.2001	.1806	.0113	.1040	.0379	.1597

МУН .2514 .1221 .1692 .1566 .2909 -.4563 .5210
МДУ .5150 .2306 .2218 .2604 .2901 .1413 .5612
Сам ад .2018 .1703 .4360 .1549 .1269 .1150 .4747
Сам в .2441 .5281 .1772 -.2565 .1768 -.4608 .2262
Сам н -.1428 -.0689 .2438 .2077 -.4628 -.5461 .1230
СР в .3646 .4692 .2580 .2454 -.4858 .1836 .4955
СР н .1797 .1534 .1742 .1569 .1368 -.1657 .2788
СР с .5667 .0818 .4295 .1260 .5381 .5801 .0758
ПЛ в .0420 .1941 .1530 .1721 .1398 -.0210 .2333
ПЛ н .1470 -.0786 .2760 .0590 .1094 .0537 .1956
ПЛ с -.0949 .0133 .0423 -.0370 .4765 -.0102 .2658
МОД в .2874 .0318 .4903 .1577 .2384 .4635 -.1594
МОД н .1546 .0778 .1590 .1207 .1180 .0100 .3593
МОД с -.2114 -.1939 .1106 .1344 -.0016 -.1471 .1591
ПР в .1226 -.2823 .0407 -.1038 .1229 -.1421 -.1060
ПР н -.1766 .1642 .0673 .1173 .1609 -.2526 -.4602
ПР с .3706 .0840 .0355 .1048 .1522 -.2558 .5864
ОР в .0375 .3079 -.0013 .2430 .2045 -.0948 .5112
ОР н -.5066 .0191 .0573 .0155 -.1131 -.2160 .1601
ОР с -.0392 .1178 -.0763 .0281 .4640 -.1489 .1402
ГН в .1579 .1150 .1309 -.1469 .0784 -.1774 .5211
ГН с .2382 .4626 -.0480 .4922 -.0176 .1614 -.1875
ГН н .0300 .1988 .0126 -.1598 -.4365 -.4370 -.0311
САМ в .1171 .1838 .4472 .1024 .1528 -.0968 .1525
САМ с -.1864 -.1665 .0654 -.2008 -.1722 .5582 -.0523
САМ н -.1303 -.1195 -.1618 -.4948 -.0606 .0888 .0022
ВСР в .1842 .1688 .0810 .1335 .1339 .1628 .2130
ВСР с .0326 .2631 .0515 .0309 .4892 -.1341 .1118
ВСР н .2029 .1795 .2505 .2831 -.1751 .0319 -.0890
СК в -.0926 -.1086 .1420 .4511 -.1020 -.0547 .0486
СК с -.0418 -.0713 -.0521 .1837 -.0559 .0262 .0786
СК н .1988 .1126 .1598 .2765 .1270 -.0311 -.5330
Н в .1469 .5284 .0774 .4911 .0092 -.1341 .5418
Н с .1126 -.1480 -.1722 .0176 .0614 .4941 -.2118

Н Н	.0778	-.4790	-.1207	.0180	-.1100	.1505	-.2831
УВ В	.5795	.4705	-.1831	.1751	.0319	.1195	.2618
УВ С	.5206	-.1218	.5704	-.2901	.2413	.4821	.4437
УВ Н	.1988	-.4626	.1598	.1765	.1270	-.0311	.1130
S	.1126	-.1480	-.1722	.0176	.0614	-.1341	.5718