


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ
Заведующий кафедрой
д-р пед.наук
 И.Н. Емельянова
20 января 2016 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБЩЕФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКЕ

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»

Выполнил работу
Студент 3 курса
заочной формы обучения



Свиридов
Владимир
Владимирович

Научный руководитель
канд. пед.наук, доцент



Быков
Сергей
Александрович

Рецензент
канд. филос.наук, доцент,
зам. директора по УМР
ИДО ТюмГУ



Муравьев
Игорь
Борисович

Тюмень 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ	3
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВНЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	10
ПРОБЛЕМЫ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	
1.1. Основные подходы к пониманию сущности и механизмов самоконтроля	10
1.2. Особенности самоконтроля в подростковом возрасте	21
1.3. Возможности развития навыков самоконтроля при занятиях спортом	27
Выводы по первой главе	37
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ	39
2.1. Организация исследования	39
2.2. Результаты констатирующего исследования	43
2.3. Содержание формирующего этапа эксперимента	57
2.4. Результаты формирующего эксперимента и их интерпретация ...	61
Выводы по второй главе	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
ЛИТЕРАТУРА	76
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ГЛОССАРИЙ

Конфликтная ситуация – разновидность трудной ситуации взаимодействия, для которой характерно противодействие в виде общения, поведения или деятельности, направленных на защиту своих интересов путем ограничения активности оппонента, нанесения ему ущерба, а также негативное отношение друг к другу, когда эмоции доминируют в определении поведения и манеры общения, в результате все ресурсы индивида мобилизуются для достижения победы над оппонентом [36].

Образовательная деятельность – совокупность последовательных действий, предпринимаемых организаторами образования, преподавателями и иными работниками образования для достижения результатов, предусмотренных социальными целями образования и его задачами [2].

Одно из основных направлений деятельности младших подростков, посредством самоконтроля, реализуется функция образования и воспитания.

Общефизическая подготовка – это процесс совершенствования двигательных физических качеств, направленных на всестороннее и гармоничное физическое развитие человека. Общефизическая подготовка способствует повышению функциональных возможностей, общей работоспособности, является основой (базой) для специальной подготовки и достижения высоких результатов в избранной сфере деятельности или виде спорта [35].

Общий уровень самоконтроля – характеристика, отражающая уровень сформированности индивидуальной системы самоконтроль произвольной активности человека [27].

Подростковый возраст – период онтогенеза (от 10-11 до 15 лет), соответствующий переходу от детства к юности [35].

Самоконтроль – процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками, а также подчиненность активности живого существа внутренним факторам, придающему ему избирательной, организующей, упорядоченный характер.

Уровни самоконтроля:

1) операционально-технический – проявляется в сознательной организации действий с помощью средств, направленных на их улучшение;

2) мотивационный – проявляется в общей направленности деятельности, сознательном управлении потребностями и мотивами [31].

Тревожность – свойство личности, которое проявляется в частоте, регулярности и пороге возникновения ощущений беспокойства и неуверенности в себе, своих действиях, переживаний реальных или предполагаемых [32].

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе все более значимыми, особенно для молодых людей, становятся умения самостоятельно принимать решения, ставить реальные цели, способность их достигать и отвечать за свои действия. Эти необходимые качества современного человека в социальном плане приобретают статус ключевого элемента и во многом определяют, насколько личность сможет реализовать себя, адекватно проявив в условиях социальной среды.

Возможности оптимизации психических состояний за счет внешних методов воздействия достаточно изучены (Абульханова-Славская К.А., Анохин П.К., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Осницкий А.К., Рубинштейн С.Л. и др.) и широко используются в психолого-педагогической практике.

Что касается самоконтроля, на сегодняшний день разработан ряд концепций (Габдреева Г.Ш., Конопкин О.А., Моросанова В.И. и др.), объясняющих механизмы самоконтроля психических состояний, показано значение саморегуляции состояний субъекта для его успешности в различных сферах деятельности (Голиков Ю.А., Дикая Л.Г., Леонова А.Б. и др.), разработаны средства самоконтроля различных отрицательных психических состояний, пути и способы достижения состояний, обеспечивающих продуктивность деятельности.

Имеется ряд исследований, посвященных изучению развития навыков саморегуляции как важного компонента системы психолого-педагогической подготовки спортсменов (Аболин Л.М., Алексеев А.В., Гиссен Л.Д. и др.). Сегодня самоконтроля деятельности – отдельное направление в подготовке спортсменов, призванное выработать умение спортсмена контролировать проявления и причины возникшего состояния, концентрировать и переключать внимание на любые объекты, отвлекаться от воздействия отрицательных психогенных факторов и раздражителей, использовать словесные формулы и специальные приемы.

Однако речь идет о взрослых, сформировавшихся людях, профессионально занимающихся спортом. А учитывая то, что создание и внедрение в образо-

вательный процесс эффективной системы физического воспитания, ориентированной на особенности развития детей и подростков признано одной из приоритетных задач на государственном уровне [3], что создание условий для занятия детей физической культурой и спортом возлагается на систему образования [1], приобретает особую актуальность изучение проблемы самоконтроля детей, занимающихся спортом.

Целесообразность осмысления проблемы самоконтроля обусловлена также необходимостью развития личностного потенциала, потребностью формирования их познавательной активности, физической подготовленности. Важным этапом развития личности младшего подростка является формирование умений и навыков самоконтроля как основного компонента общей способности.

Подростковый возраст, особенно младший подростковый, принято в возрастной психологии считать периодом, крайне неблагоприятным для обучения самоконтроля.

Многие педагоги и родители характеризуют младший подростковый период развития как возраст, когда появляются первые прогулы, невыполненные домашние задания, падает авторитет взрослых и одновременно возрастает популярность тех, кто может противостоять им как в школе, так и дома. Однако, несмотря на все эти факты, младший подростковый период развития может быть назван очень благоприятным для обучения самоконтролю.

Начиная с младшего подросткового возраста главным содержанием деятельности подростка становится он сам и его внутренний мир. Именно этот факт и приводит к тому, что подросток сам начинает усиленно искать ситуации, условия, деятельность, при помощи которых он сможет повлиять на себя – что-то изменить в себе, что-то сделать более значимым и понятным другим и, главное, дать самому себе ответ на вопросы: «кто ты?» или «какой ты?». Обычно часто происходят многочисленные случаи, когда младшие подростки попадают в плохие компании и обучаются там гораздо быстрее и совершают разного рода противоправные формы поведения.

Одно из первых масштабных исследований младшего подросткового возраста было проведено Т.В. Драгуновой и Д.Б. Элькониным, отметившими, что для понимания подростков им пришлось быть с ними (учиться, играть вместе на переменах, ходить в кружки) и наблюдать за ними длительное время. Их вывод внешне был совсем не связан с обучением. Они пришли к выводу, что для подростков самое главное – общение. Младшие подростки учатся, тренируются в общении, все время меняя партнера по общению и пытаюсь мстить и делать больно и физически, и морально тому, кого еще вчера считали своим лучшим другом. Необходимо также отметить, что младший подросток «учится руками», с помощью рук и через руки. Ему надо реально попробовать что-то, чтобы понять. Именно поэтому этот возраст очень уязвим для начала употребления вредных веществ: табака, алкоголя, наркотиков.

Учитывая вышесказанное, можно сформулировать **противоречия** между:

– потребностью младших подростков в осмысленной самостоятельной регуляции физической деятельности и недостаточной сформированностью умений и навыков самоконтроля;

– потенциальными возможностями физических занятий в формировании самоконтроля и неполной реализацией этих возможностей;

– стремлением педагогов содействовать формированию самоконтроля у младших подростков и недостаточной разработанностью методик, позволяющих посредством освоения предметных знаний разрешить данное противоречие.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: каковы возможности формирования навыков самоконтроля младших подростков.

Объект исследования – процесс формирования навыков самоконтроля младших подростков.

Предмет исследования: возможности формирования навыков самоконтроля младших подростков.

Цель исследования: выявить возможности формирования навыков самоконтроля младших подростков.

Гипотеза: если включить в действующую программу «Общездоровья подготовка (ОФП) с элементами Тхэквондо» различные игровые и технические элементы, то это будет способствовать формированию навыков самоконтроля у младших подростков.

Задачи исследования:

1. Изучить подходы к пониманию сущности и механизмов самоконтроля в современной науке.
2. Определить особенности самоконтроля в подростковом возрасте.
3. Рассмотреть возможности развития навыков самоконтроля при занятиях спортом.
4. Провести эксперимент по формированию навыков самоконтроля младших подростков.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: концепция психического самоконтроля (Алексеев А.В., Вяткин Б.А., Гиссен Л.Д., Малкин В.Р., Некрасов В.П. и др.); теория спортивной медицины (Бирюков А.А., Дубровский В.И.), положения о ведущей роли субъекта в саморегулируемой деятельности (Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.), о соотношении волевой регуляции и мотивации (Абульханова-Славская К.А., Анцыферова Л.И., Немова Н.В., Пейсахова Н.М.).

Этапы исследования:

1. Подготовительный (апрель-июнь 2015) планирование экспериментальной работы; формирование экспериментальной и контрольной групп; подбор диагностических методик; разработка комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подростков.
2. Экспериментальный (июль-ноябрь 2015) – проведение констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группах; реализация комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подро-

стков в экспериментальной группе; проведение контрольного исследования в экспериментальной и контрольной группах.

3. Обобщающий (ноябрь-декабрь 2015) – систематизация полученных данных, их анализ; выявление динамики показателей; сравнение динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах; заключение об эффективности реализованного комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подростков.

Методы исследования – анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности, обобщение, формирующий эксперимент, наблюдение, самооценивание.

Экспериментальная база исследования – исследование проводилось на базе МАУ ДО ДЮЦ «Авангард» (г.Тюмень, ул.Энергетиков, 45-а). В исследовании приняли участие 36 детей - воспитанников спортивных секций в возрасте от 10 до 12 лет.

Практическая значимость исследования заключается в том, что подобранные и описанные методики могут быть использованы для диагностики навыков самоконтроля младших подростков.

Апробация результатов исследования – Результаты исследования были представлены и защищены на конкурсе «Мастер педагогического труда» Тюменской области.

Были проведены доклады по теме исследования: «Формирование навыков самоконтроля младших подростков» на методологическом собрании педагогов МАУ ДО ДЮЦ «Авангард», где и проводилось данное исследование.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав с выводами по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений. Работа содержит 16 таблиц и 8 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

1.1. Основные подходы к пониманию сущности и механизмов самоконтроля

За последнее время в известной степени наметились и определились различные теоретические подходы в решении одной из координальных и центральных проблем науки – проблемы самоконтроля человека. Самоконтроля рассматривается как атрибут всеобщей материи, раскрывает механизмы функционирования систем и фиксирует момент устойчивости. По мнению В.П. Бояринцева, понятие «самоконтроля» отражает биологическую (природную) характеристику человека как индивида, а понятие саморегулирования отражает социальную характеристику человека как личности [11].

Понятие самоконтроля все чаще встречается в психологии. При этом оно имеет различное толкование и по-разному интерпретируется в различных направлениях. Необходимо отметить, прежде всего, что это понятие не является собственно психологическим, оно чаще используется в теории систем, в физиологии. В связи с этим за понятием самоконтроль исходно закрепились представления о равновесии, норме, адаптации, гомеостазе. И.П. Павлов еще в 1903г. писал, что суть первой задачи и цели физиологического исследования заключается в познании того, каким образом и высшие и низшие организмы при всей сложности их устройства, сохраняют свою целостность в процессе уравнивания со средой [30]. Позднее И.П. Павлов определил человека как саморегулирующуюся систему, которая сама себя направляет, поддерживает, воспитывает и даже совершенствует.

Эти идеи получили дальнейшее развитие в теории функциональной системы, разработанной П.К. Анохиным. С точки зрения этой теории функциональные системы представляют собой динамические, саморегулирующиеся организации, элементы которых взаимодействуют для достижения полезных результатов, носящих приспособительный характер для организма [7].

Именно эта значительная закреплённость понятия «самоконтроль» за адаптивными приспособительными, уравнивающими формами функционирования живых организмов и обуславливает сложность применения данного понятия в психологии; приводит к неоднозначному пониманию термина «самоконтроль». По мнению И.М. Семенова, к необоснованным попыткам распространения адаптивных гомеостатических представлений на психику человека по аналогии с физическим гомеостазом, описанным У. Кенном, здесь можно говорить о психологическом гомеостазе [34].

Л.В. Выготский отмечал, что психика человека участвует в регуляции поведения, которое отличается высшими формами активного приспособления природы к своим потребностям, в противоположность пассивному приспособлению животных к среде.

«Самоконтроль» понимают иногда как произвольный психический процесс. Такое понимание существенно обедняет смысл самоконтроля, приводя, в конечном счете, к представлению о параллельном развитии мыслительной деятельности и некоего психического процесса, направленного на совершенствование. Спорно уже представление о самоконтроле как психическом процессе [34].

Чаще всего выявляется попытка сводить самоконтроль к проблеме сознательного управления человеком собственными действиями и поведением. В этом случае самоконтроль определяется как включающий в себя планирование действий, поступков, волевое усилие, при их задержке или активизации, самоконтроль. Однако многочисленные исследования показывают, что любая более или менее сложная деятельность человека регулируется единством осознаваемых и неосознаваемых психических феноменов. Самоконтроль, с точки зрения В.Е. Ключко [22], должна пониматься через проблему соотношения осознаваемого и неосознаваемого, произвольного и произвольного, через их взаимопереходы и взаимообусловленность в единой системе целостного психического саморегулирования.

Осознанное регулирование является высшим уровнем в системе регуляции, но сведение всей проблемы самоконтроля только к одному уровню, даже высшему, не только существенно обедняет объяснительные возможности принципа, но и противоречит самой его основе. Самоконтроль есть проявление целостной работы психики как системы многоуровневой [22].

Огромная заслуга в постановке и раскрытии важных аспектов проблемы психического самоконтроля принадлежит научной школе В.М. Бехтерева, а также его учеников и последователей, таких как А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.

Задаваясь вопросом о самом понятии самоконтроль поведения, М.Я. Басов предлагает рассматривать его в двух смыслах. Первый наиболее широкий, связан с общей установкой личности и общим направлением ее активности. Другой, затрагивающий регуляцию в собственном смысле слова, касается структуры процесса и способов ее организации [8].

Понятие «самоконтроль» получило особое развитие в рамках дифференциальной психофизиологии.

Дифференциальную психофизиологию интересуют, прежде всего, формально-динамические особенности поведения человека, в том числе интеллектуальные. Общая задача дифференциальной психологии заключается в выявлении индивидуальных различий в самоконтроле. Самоконтроль и активность понимается как наиболее общие и относительно независимые факторы, к которым можно свести формально-динамические особенности поведения человека.

Под интеллектуальным самоконтролем понимается способность индивида создавать программу деятельности и на этой основе управлять своими действиями и состояниями.

Самое широкое определение самоконтроля связано с пониманием регуляции деятельности самим индивидом. При таком подходе выделяется понятие «общественная регуляция», которая определенным образом сочетается с самоконтролем [5].

А.В. Брушлинский отмечает, что субъектное бытие человека сложно и многоаспектно, оно обеспечивается системой всей человеческой психики и реализуется в разнообразных формах [12]. Одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека является его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение принимаемых человеком целей.

В понятии «субъект» акцентируется в первую очередь, активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он осуществляет свои реальные отношения с действительностью. Не случайно, при содержательном анализе субъектных характеристик человека, тем более в контексте какой-то конкретной проблемы, речь идет о человеке как о субъекте деятельности социального поведения, общения, поступка, саморазвития, т.е. как о субъекте той или иной осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет для него определенный смысл и относительно которой человек выступает как ее инициатор, творец, хозяин.

Именно поэтому в контексте общего аспекта субъектного развития и существования человека одно из центральных базовых мест занимает проблема закономерностей осознанной регуляции человеком своей произвольной целенаправленной активности. Применительно к человеку, носителю высших форм психики, который сам принимает цели своих исполнительских действий и сам же их реализует доступными и приемлемыми для него средствами, которые он также в ряде случаев определяет сам, можно говорить об осознанном самоконтроле.

Осознанный самоконтроль понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей [25].

Место и роль психического самоконтроля в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других

видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и т.д., является основным модусом субъектного бытия человека.

От степени совершенства процессов самоконтроля зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов самоконтроля, которые осуществляются субъектом активности.

Самоконтроль целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах самоконтроля и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п.

Таким образом, проблема психического самоконтроля является одной из наиболее глобальных и фундаментальных проблем общей психологии. Ее исследование открывает большие, во многом специфические, нетрадиционные возможности для понимания и содержательного объяснения общих закономерностей построения и реализации человеком своей произвольной активности (деятельности, поведения, общения), для определения условий успешного психического развития ребенка, для понимания феномена общего уровня субъектного развития человека, для исследования индивидуально-типических особенностей деятельности и поведения, для «продуктивного участия в решении широкого спектра очень разнообразных практических задач» [12].

По мнению О.А. Конопкина, анализ иерархии и логической связи главных задач исследования психического самоконтроля приводит к выводу, что основной исходной задачей является изучение закономерностей строения регуляторных процессов и формулирование на этой основе общей концептуальной модели, адекватно отражающей принципиальную внутреннюю структуру про-

цессов осознанной регуляции, общую для различных видов и форм произвольной активности человека [23].

Без такого концептуального базиса все чаще используемое в психологическом обиходе понятие «процесс самоконтроля» не имеет реального содержания и попросту теряет смысл. При этом исследование процесса самоконтроля часто подменяется, по сути, установлением самого факта детерминации деятельности, поведения отдельными психическими или даже средовыми факторами. На основании фиксации происходящих в исследуемой деятельности (поведении) изменений делается вывод о том, что вводимый в исследуемую ситуацию фактор и является самим механизмом самоконтроля или одним из таковых. В результате самоконтроль как процесс, имеющий закономерное строение, исчезает, а вместе с этим снимается и вопрос о реальной роли и месте изучаемого фактора в регуляторном процессе. Остается неясным, идет ли речь о какой-либо действительно регуляторной функции (например, планировании, контроле), о психическом ли средстве осуществления такой функции (умственных умениях и операциях и др.), о специфическом ли источнике информации, используемой при реализации какой-либо регуляторной функции (образе Я, самооценке и др.), об условиях, активирующих и поддерживающих процесс самоконтроля (мотивационных, эмоциональных феноменах и др.).

Исследуемые регуляторные факторы, реальное место и функция которых в едином системном механизме регуляции не определены (а тем самым не определено и их регуляторное сотрудничество с другими структурными и содержательными, информационными компонентами системы регуляторного процесса), независимо от воли автора выступают в качестве имеющих самостоятельное значение, главных факторов самоконтроля, определяющих ее процесс и результат в целом.

Как уже говорилось, в подобных случаях употребление термина «самоконтроль» и производных от него (эффект самоконтроля, механизм самоконтроля и т.п.) не несет определенной содержательной нагрузки и имеет не столько объяснительный, сколько «отсылочный» характер, по сути лишь констати-

руя факт отнесенности, причастности изучаемого фактора и полученного результата к явлению самоконтроля.

В контексте непосредственно проблемы самоконтроль значение таких работ существенно возросло бы при опоре на конкретное теоретическое представление о самоконтроле как о системно-организованном процессе, имеющем закономерную внутреннюю структуру.

Построение обобщенной концептуальной модели процессов самоконтроля при первом подходе к проблеме существенно затрудняется многообразием видов и форм произвольной активности, отличающихся друг от друга по самым различным характеристикам (как внешне исполнительским, так и содержательно-психологическим).

Однако сама целенаправленная «исполнительская» активность и осознанная регуляторика, обеспечивающая ее продуктивность, несмотря на их единство, не тождественны друг другу. В целях исследования общих закономерностей строения процессов самоконтроля последние должны рассматриваться в качестве собственно регуляторно-управленческих информационных процессов, т.е. в аспекте их непосредственно регуляторно-управленческих функций. При этом происходит абстрагирование, как от конкретики форм регулируемой произвольной активности, так и от конкретики психических средств информационного обеспечения процессов самоконтроля

Конечно, специфика человеческой психики как средства отражения действительности и ее презентации сознанию субъекта влияет на структуру процессов психического самоконтроля: состав и характер осуществления регуляторных функций, являющихся компонентами целостных регуляторных процессов, специфику межфункциональных связей, обеспечивающих системное единство процессов самоконтроля.

Следовательно, продуктивный путь изучения закономерностей процессов самоконтроля состоит в реализации системного подхода. Он должен быть исходно ориентирован на исследование психической регуляторики как собственно регуляторных процессов, реализующих общие для разных систем принципы,

а с другой стороны, – как процессов, осуществляемых специфическими средствами человеческой психики.

Такой подход дает возможность максимально избежать как кибернетического редукционизма, приводящего к психологической бессодержательности или упрощенчеству, так и психологической калейдоскопичности, которая выражается во внесистемном изучении отдельных психических феноменов и факторов, детерминирующих осуществление деятельности, и фактически реализует линейно-причинные (не имеющие места в действительности) схемы, снимающие вопрос о системном строении процессов психической регуляции.

Структурно полноценный регуляторный процесс в наибольшей мере обеспечивает (при прочих равных условиях) успешное достижение принятой субъектом цели. Любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо компонентной регуляторной функции, неразвитость межкомпонентных связей) процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности человека (в том числе и непосредственно в учебной деятельности). Поэтому совершенство функциональной структуры регуляторных процессов является исходно необходимой и весьма существенной предпосылкой деятельностного бытия во всем разнообразии его проявлений. Ни одна сторона психического развития (умственное, волевое, нравственное и др.), которым традиционно уделяется основное внимание в учебно-воспитательной практике, принципиально не может автоматически обеспечить совершенство системной функциональной структуры регуляторных процессов, которая, как правило, формируется стихийно в разных видах осуществляемой ребенком активности и, как свидетельствуют факты, далеко не всегда успешно [26].

Какими бы психическими средствами ни реализовывались процессы самоконтроля, имеющие несовершенную функциональную структуру, эти процессы не смогут привести к наиболее эффективному построению и реализации самой исполнительской активности, обеспечить ее продуктивность. Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и долж-

на решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка.

Субъектом самоконтроля является сам человек, а в качестве объектов могут выступать присущие ему психические явления, выполняемая им деятельность или собственное поведение [29].

В своей обыденной жизни мы часто интуитивно используем выработанные в индивидуальном опыте наборы таких приемов, позволяющих нам справиться с волнением, быстрее войти в рабочий ритм, максимально расслабиться и отдохнуть. Этот опыт нашел отражение практически в любой многовековой культуре разных народов, внутри которой создавались целые системы приемов и средств самоконтроля состояний, имеющих отчетливо выраженный обучающий и воспитательный характер. «Учись управлять собой» - вот главный девиз такого рода мер, вкрапленных в различные философско-религиозные учения, педагогические системы, обряды и формы организации быта.

Разрабатываемые методы самоконтроля чаще всего базируются на обобщении этого полезного и многогранного опыта. При этом одной из важнейших задач является исследование конкретных механизмов воздействий такого рода, очищенных от искаженных мистических, религиозных и просто неверных житейских представлений.

Овладение азами психокоррекции и психотренинга требует, прежде всего, стремления к развитию своих навыков, а также умения найти время для систематических тренировок.

Опора на данные материалы позволит улучшить ваши возможности.

Дыхательные упражнения. Брюшное дыхание способствует сбросу нервно-психического напряжения, восстановлению психического равновесия. В ходе обучения необходимо добиться, чтобы вдох и выдох осуществлялись за счет наполнения нижней трети легких движением брюшной стенки, при этом грудная клетка и плечи остаются без движения.

Цикл дыхания следует проводить по формуле «4-2-4», т.е. на 4 счета вдох, 2 счета пауза и на 4 счета выдох. При этом рекомендуется дышать медленно, через нос, сосредоточив внимание на процессе дыхания. Можно на начальном этапе подключать образы, представляя, как воздух наполняет легкие и выходит обратно.

После правильного усвоения данного типа дыхания подросткам рекомендуется применять его при появлении первых признаков психической напряженности, приступов раздражительности или испуга. 2-3 минуты такого дыхания, как правило, способствуют восстановлению психического равновесия, либо значительно ослабляют негативные эмоции.

Ключичное (верхнее) дыхание осуществляется верхней третью легких с поднятием плеч. Вдох-выдох производится через нос глубокими и быстрыми движениями. Применяется при возникновении признаков усталости, апатии или сонливости в целях активизации психических процессов, восстановления ощущения бодрости.

Управление мышечным тонусом. Каждая негативная эмоция имеет свое представительство в мышцах тела. Постоянное переживание отрицательных эмоций приводит к перенапряжению мышц и возникновению мышечных зажимов. Поскольку между психикой и телом существует тесная взаимосвязь, то как психическая напряженность вызывает повышение мышечного тонуса, так и мышечное расслабление приводит к снижению нервно-психической возбужденности. Снижать мышечный тонус можно посредством самомассажа, самоушушения, с помощью специальных растяжек. Наиболее простой и эффективный способ - самомассаж. Обучение ему можно проводить в парах, когда один обучаемый выполняет приемы, а второй контролирует правильность их выполнения и оказывает помощь. Сначала подросткам предлагается перейти на уже освоенное брюшное дыхание и добиться спокойного состояния, при этом как можно больше постараться расслабить мышцы. Партнер контролирует, какие группы мышц лица, шеи, плеч, рук остались напряженными, и указывает на них. В дальнейшем этим местам обучаемый должен уделять постоянное внима-

ние, т.к. это его индивидуальные мышечные зажимы. Затем он приступает к самомассажу мышц лица - подушечками пальцев производит спиралеобразные, похлопывающие движения от центра к периферии, последовательно проходя мышцы лба, щек, скул, затылка, шеи, плеч, предплечий, кистей рук и т.д.

После самомассажа он несколько минут пребывает в расслабленном состоянии, стараясь запомнить свои ощущения, а затем переходит на ключичное дыхание и проговаривая про себя формулы самовнушения «Я бодр, хорошо отдохнул, готов к дальнейшей работе», возвращается в бодрствующее состояние. При массаже шейно-плечевой зоны можно прибегнуть к помощи товарища. Умение расслаблять мышцы является подготовительным упражнением для обучения вхождению в измененные состояния сознания и использования самовнушения.

Идеомоторная тренировка. Поскольку любое мысленное движение сопровождается микродвижениями мышц, то имеется возможность совершенствования навыков действий без их реального выполнения. По своей сути идеомоторная тренировка это мысленное проигрывание предстоящей деятельности. При всей своей выигрышности (экономия сил, материальных затрат, времени) этот метод требует от занимающегося серьезного отношения, способности к сосредоточению, мобилизации воображения, умения не отвлекаться на протяжении всей тренировки.

В начале тренировки обучаемым можно расслабить мышцы, использовать нижнее дыхание и погрузиться в спокойное, слегка дремотное состояние. После этого руководитель приступает к описанию задания. При проведении идеомоторной тренировки рекомендуется соблюдать следующие принципы: обучаемые должны создать предельно точный образ отрабатываемых движений; мысленный образ движения должен быть обязательно связан с его мышечно-суставным чувством, только тогда это будет идеомоторное представление; представляя мысленно движения, нужно сопровождать его словесным описанием в след за руководителем занятия, произносимым шепотом или мысленно; приступая к тренировке нового движения, нужно мысленно его видеть в замед-

ленном темпе, который можно ускорять в процессе дальнейших тренировок; если во время тренировки тело само начинает производить какие-то движения, этому не следует препятствовать; непосредственно перед выполнением реального действия не нужно думать о его результате, так как результат вытесняет из сознания представление о том, как нужно выполнять действие.

Идеомоторная тренировка будет способствовать снижению воздействия фактора новизны, что приводит к более быстрому овладению новыми навыками, формированию образа предстоящих действий и повышает уровень психологической готовности к ним.

1.2. Особенности самоконтроля в подростковом возрасте

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка – половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода достаточно неопределенны. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие – позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Подростковый возраст у разных авторов рассматривается по-разному: во-первых, как неделимый этап развития (10-15 лет), во-вторых, как возрастной этап поделенный на два периода - младший подростковый (10-12 лет) и собственно подростковый (12-14).

Существенные изменения в данном возрасте происходят в эмоционально-волевой сфере. Для подростков характерны:

- 1) эмоциональная неуравновешенность;
- 2) возрастание эмоциональной чувствительности;
- 3) противоречивость чувств;
- 4) высокая эмоциональная возбудимость, связанная с общим нарастанием возбуждения и ослаблением торможения (поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью);
- 5) большая, по сравнению с детьми, устойчивость эмоциональных переживаний (в частности, подростки долго не забывают обиды);

- б) акцентирование уникальности и неповторимости собственных переживаний;
- 7) повышенная тревожность.

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому личностно - значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. Недостаток жизненного опыта приводит к тому, что подросток в отношении своего эмоционального талона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного человека. Наблюдается у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для них характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и рассогласованность в мотивационной сфере.

В подростковом возрасте, как отмечает Л.С. Выготский, происходит коренная перестройка структуры волевой активности [14]. В отличие от младших школьников подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива. Это связано с тем, что при значительно возросшей общей активности подростка механизмы его волевой активности еще недостаточно сформированы. Внешние же стимуляторы (воспитательные воздействия и др.) в силу критичности подростков, их стремления к независимости воспринимаются иначе, чем в младшем школьном возрасте, и поэтому не всегда вызывают соответствующую волевою активность.

Снижается дисциплинированность, усиливается проявление упрямства; отчасти это связано с тем, что вследствие утверждения своего «Я», права на собственное мнение, на свою точку зрения советы взрослых воспринимаются критически. Настойчивость проявляется только в том, что вызывает интерес. Возрастает смелость, которая, по мнению ряда авторов, в этот период вообще достигает наибольшего проявления.

Приходящийся на этот возраст процесс полового созревания существенно изменяет нейродинамику (увеличивает подвижность нервных процессов, сдвигает баланс в сторону возбуждения), что тоже приводит к изменению волевой

сферы. Преобладание возбуждения над торможением затрудняет применение запрещающих санкций, основанных на соображениях морали, снижается выдержка, самообладание.

Одна из ярких особенностей подросткового возраста – личностная нестабильность. Она проявляется прежде всего в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», т.е. эмоциональной лабильности, связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме.

Но личностная нестабильность – это не просто колебания эмоционального фона. Как писал Л.С. Выготский, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного» [14]. Для подростка характерна нравственная неустойчивость. В младшем школьном и подростковом возрасте, по данным Л. Колберга, развивается конвенциональная мораль, при которой у ребенка еще нет истинной нравственности и нормы морали остаются для него чем-то внешним. Этим нормам, правилам поведения большинство подростков следует для того, чтобы оправдать ожидания значимых для них людей, сохранить с ними хорошие отношения, получить их одобрение.

Ориентация на оправдание ожиданий, одобрение или на авторитет и определяет неустойчивость поведения подростков, их зависимость от внешних влияний. Поскольку подростки ищут для себя референтные группы среди сверстников и нуждаются в близких друзьях, часто мнение последних становится определяющим. Иногда под влиянием приятеля или группы подростки совершают поступки, на которые самостоятельно не решились бы и о которых позже могут жалеть.

Примерно в 11 – 12 лет возникает интерес к своему внутреннему миру, а затем происходит постепенное усложнение и углубление самопознания. Подросток открывает для себя свой внутренний мир. Сложные переживания, связанные с новыми отношениями, свои личностные черты, поступки анализируются им пристрастно. Подросток хочет понять, какой он есть на самом деле, и представляет себе, каким он хотел бы быть. Познать себя ему помогают друзья, в которых он смотрится, как в зеркало, в поисках сходства, и отчасти близкие

взрослые. Личностная рефлексия, потребность разобраться в себе самом порождают и исповедальность в общении со сверстниками, и дневники, которые начинают вести именно в этот период, стихи и фантазии.

Самоанализ, иногда чрезмерный, переходящий в самокопание, приводит к недовольству собой. Самооценка в подростковом возрасте оказывается низкой по своему общему уровню и неустойчивой.

Подростки, изучая себя, представляют, что и другие люди тоже постоянно наблюдают за ними, оценивают их. Это явление в западной психологии называют «воображаемой аудиторией». Имея воображаемую аудиторию, подросток чувствует себя в центре внимания окружающих, иногда совершенно незнакомых прохожих на улице. Он все время открыт чужим взглядам, что усиливает его ранимость.

С развитием самосознания связаны и возникающие в подростковом возрасте склонность к уединению, чувства одиночества, непонятности и тоски. Эти новые чувства, не свойственные детям младших возрастов, проявляются в аффективных вспышках и появляющейся вдруг на время замкнутости.

Образы «Я», которые создает в своем сознании подросток, разнообразны, изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему. Стабилизация начинается только в самом конце подросткового возраста. «Я-концепция» – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я» – формируется примерно к 15 годам и являются одним из основных новообразований данного периода развития.

Тот факт, что в подростковом возрасте происходят существенные изменения в сфере самоконтроля, отмечается многими авторами. Однако исследования психологами данной проблемы немногочисленны и связаны, в основном, с успешностью учебной деятельности.

Самоконтроль у подростков имеет свою специфику, связанную с психологическими особенностями данного возраста. Склонность к самоанализу, развитие личностной рефлексии являются благоприятными предпосылками и необходимыми условиями развития самоконтроля. Следует также отметить, что

именно в подростковом возрасте впервые становится возможным самовоспитание, которое представляет собой важную составляющую процесса самоконтроля.

Поведение и деятельность подростка во многом определяются особенностями самоконтроля. Особенности самоконтроля начинают формироваться в подростковом возрасте, но эти особенности еще слишком противоречивы. В подростковом возрасте наблюдается рассогласованность развития умений осознанного самоконтроля.

Стилевыми особенностями самоконтроля являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющейся в различных ее видах.

Феномен стиля самоконтроль проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны.

Индивидуальный стиль самоконтроль характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К этим комплексам относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов реализующие основные звенья системы самоконтроль (планирование, программирование, моделирование, оценивание результата), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д.

В силу их системного характера могут быть как предпосылками формирования того или иного стиля регуляции, так и новообразованиями в процессе его формирования [19].

Стилевые особенности приобретают черты конкретного стиля самоконтроль в том случае, когда под влиянием требований конкретной деятельности и

личностных переменных формируется индивидуально-типический комплекс стилевых особенностей регуляторных процессов.

Стиль самоконтроль не является пассивным интегратором влияния внешних и внутренних условий существования человека, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов регуляции достижения целей, сформировавшихся у субъектов. Понятие индивидуального стиля включает в себя не только приспособительную активность, но и активность человека, преобразующего окружающий мир и себя как субъекта этой активности [24].

К индивидуальным особенностям самоконтроля относят: особенности планирования целей; особенности моделирования; особенности программирования; особенности контроля, оценивания и коррекции своей активности.

Системообразующая функция проявляется в новообразованиях - субъективных свойствах человека, которые образуются в процессе формирования устойчивых стилевых проявлений регуляторных процессов и являются одновременно личностными.

Инструментальная функция индивидуального стиля регуляции соотносится с индивидуальной спецификой регуляторных процессов, а в случае стиля деятельности - с индивидуальной спецификой приемов и способов действий.

Компенсирующая функция индивидуального стиля регуляции заключается в том, что у субъекта деятельности может формироваться такой стиль регуляции, в котором высокоразвитые регуляторные звенья и регуляторные свойства могут компенсировать функциональные звенья регуляции, недостаточно развитые с точки зрения требований успешной деятельности.

Стиль самоконтроля описывается индивидуально-типическим комплексом стилевых особенностей самоконтроля, включающим особенности:

- способствующие достижению успеха (сильная сторона стиля);
- не способствующие достижению успеха и требующие компенсации (слабая сторона), и, наконец, возникающие в меру необходимости компенсаторные отношения между сильной и слабой стороной стиля.

В стиле самоконтроля как форме индивидуального стиля активности могут быть выделены не только структурные, но и уровневые характеристики стиля. Последние описываются развитостью целостной системы самоконтроля и соответственно развитостью и уровнем взаимосвязанности реализующих ее функциональных процессов.

1.3. Возможности развития навыков самоконтроля при занятиях спортом

Для подросткового возраста, характеризующегося несформированностью регулятивных механизмов, проблема самоконтроля, как отмечалось выше, стоит особенно остро. Одним из вариантов ее решения является активное включение подростков в занятия спортом, что позволяет, с одной стороны, укрепить общее физическое здоровье, с другой – научить подростка управлять не только своим телом, но и психическим состоянием.

Как правило, несовершеннолетние привлекаются к занятиям спортивных секций на базе специализированных учреждений дополнительного образования (детско-юношеские спортивные школы, центры и т.п.). Задачей детского центра дополнительного образования является создание таких условий, которые бы обеспечивали «запуск» механизмов самообразования, самопознания и самоактуализации личности, а также способствовали бы формированию мотивации достижения. Ребенок станет полноценным субъектом своей учебной деятельности только тогда, когда он сам будет управлять ею, способствуя развитию своих способностей. Для этого необходимо сделать его «хозяином» своей деятельности – помочь ему осознать ее мотивы и цели, обучить способам ее осуществления, регулирования и контроля, активизировать его познавательную деятельность.

В связи с изменением в образовании, связанным с введением системно – деятельного подхода, формирование у воспитанника навыков самоконтроля и самооценки становится необходимой частью образовательного процесса.

Одним из важных качеств в управлении собственно волей, я считаю развитие у воспитанников потребности в самоконтроле и критической самооценке себя и своих действий. Лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом относясь к себе, личность способна регулировать и контролировать свою деятельность. Сформированная потребность в самоконтроле и критической самооценке своих действий будет подталкивать воспитанника, и требовать от него тщательного анализа, обобщения, обоснования и самопроверки каждого шага своих действий. Она позволяет яснее осознать, что известно в данной ситуации и что неизвестно, что еще требуется узнать и изучить, то есть, приводит к осознанию воспитанниками противоречия между знанием и незнанием, и появлению познавательного затруднения. У воспитанника рождается чувство недовольства самим собой, своими имеющимися знаниями, умениями и навыками, появляется необходимость в приобретении дополнительных знаний и умений. Таким образом, потребность в самоконтроле и критической самооценке вызывает познавательную активность обучающегося, заставляет его активно и самостоятельно мыслить. Он будет анализировать свои действия не только после или в ходе непосредственного ее совершения, но и заранее до ее совершения. Прежде чем выполнить, он рассмотрит каждое свое действие с разных точек зрения, выдвинет различные гипотезы, рассмотрит различные возможности ее решения и постарается выбрать наиболее оптимальный вариант.

Спорт очень сложен и порой противоречив. Поэтому влияние его на становление личности неоднозначно. Сами спортсмены видят в спорте, ценят в нем то одну, то другую его сторону. Работа над собой, большие физические и волевые напряжения, борьба за лучший результат, за победу в соревновании воспринимают и осмысливаются спортсменами по-разному. Совершенно очевидно, что, занимаясь спортом, человек в первую очередь совершенствуется и укрепляет свой организм, свое тело, свою способность управлять движениями и двигательными действиями. Спорт, вне всякого сомнения - одно из главных средств воспитания движений, совершенствования их тонкой и точной коорди-

нации, развития необходимых человеку двигательных физических качеств. Но не только. В процессе занятий спортом закаляется его воля, характер, совершенствуется умение управлять собой, быстро и правильно ориентироваться в разнообразных сложных ситуациях, своевременно принимать решения, разумно рисковать или воздерживаться от риска [11, 23].

Роль спорта в воспитании «нового человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство» велика и многозначительна, нелишне привести здесь высказывания тех, кто целиком посвятил себя этой деятельности и добился известных результатов, личных и общественных. Спорт наряду с живописью, ваянием, музыкой и балетом постепенно убеждает людей, что человеческое совершенство - одна из прекраснейших ценностей жизни. Так говорят даже философы, и их слова созвучны с суждениями спортивной общественности. Многие говорят, что высший смысл спорта в раскрытии способностей человека. И не только физических. Спорт делает человека естественнее, ближе к тому идеалу, когда сглаживается жестокое противоречие с мудростью природы, наделившей все живое радостью жизни. Эта мысль близка к философскому обобщению человеческого бытия.

Физическая культура и спорт играют важную роль в формировании личности. Многие социальные ситуации проигрываются в спортивной деятельности, что позволяет спортсмену нарабатывать для себя жизненный опыт, выстраивать особую систему ценностей и установок.

Ценностный потенциал спорта позволяет решать целый ряд воспитательных задач. Спорт - это школа воспитания мужества, характера, воли. Спортивная деятельность позволяет юному спортсмену стойко переносить трудности, нередко возникающие у ребенка в школе, в семье, в других жизненных ситуациях.

Первичная социализация спортсмена – это сфера межличностных отношений (например, спортсмен – тренер). Вторичная социализация - сфера социальных отношений (например, спортсмен – федерация по виду спорта). Каждый

агент первичной социализации выполняет множество функций (например, тренер – администратор, воспитатель, учитель), а вторичной – одну, две [26].

Современный спорт, выполняя многочисленные социальные функции, становится полифункциональным и многомерным. Многообразие социальных функций стало основанием для классификации и типологии разновидностей спорта, среди которых явно сформировались следующие направления:

- массовый спорт (народный, ординарный, «спорт для всех»);
- спорт высших достижений (олимпийский спорт, большой спорт);
- профессиональный (коммерческий) спорт.

Каждый, кто связывает свою жизнь со спортом, решает индивидуальные задачи в рамках тех возможностей, которые содержатся в той или иной разновидности спорта [34].

Целеустремленность – проявление воли, характеризующееся ясностью целей и задач, планомерностью деятельности и конкретных действий, сосредоточенностью действий, мыслей и чувств на непреклонном движении к поставленной цели.

Настойчивость и упорство – проявление воли, характеризующееся длительным сохранением энергии и активности в борьбе за достижение цели и преодоление многих, в том числе неожиданно возникающих препятствий.

Решительность и смелость – проявление воли, характеризующееся своевременностью и обдуманностью их реализации в практических действиях, отсутствием боязни принять ответственность за решение и его исполнение даже в условиях риска и опасности.

Инициативность и самостоятельность – проявление воли, характеризующееся личным почином, новаторством, творчеством и быстротой мышления в действиях, направленных на достижение цели, отсутствием ориентировки на помощь извне, устойчивостью по отношению к внушающим влиянием других людей и их действий.

Выдержка и самообладание – проявление воли, характеризующееся сохранением ясности ума, возможностью управлять мыслями, чувствами и дейст-

виями в условиях эмоционального возбуждения или подавленности, интенсивных напряжений, утомления, возникновения неожиданных препятствий, неудач и влияния других неблагоприятных факторов [9, 26].

Таким образом, становится ясно, что спорт влияет на формирование важной черты личности, в значительной степени, определяющей результативность, плодотворность, полезность человеческой деятельности, ее вклад в общее дело. Спорт может формировать у человека столь необходимую ему в жизни уверенность в себе, в своих силах, преобладающий положительный и стенический эмоциональный фон, оптимизм. Как черту характера. Влияние спорта на развитие этих черт личности во многом связано с организацией всего процесса обучения, воспитания и тренировки спортсмена. Год от года спорт становится сложнее, умнее, интереснее, а активный интерес к спорту проявляет все большее число людей. А значит – доля влияния физкультуры и спорта на становление личности человека постоянно возрастает.

Существуют различные методы, позволяющие контролировать психическое состояние человека. Многие из них могут быть использованы для развития навыков самоконтроля у младших подростков, занимающихся спортом.

«Наивные» методы самоконтроля – это приемы, которые появились в ходе тренировок и соревнований, где их использование дало тот или иной эффект, связанный с успехом, удачным выступлением на соревнованиях. Эти методы самоконтроля возникают случайно и часто становятся как бы ритуальными. Например, многие спортсмены произносят про себя, как правило, одну и ту же фразу самонапутствия или самоприказа, при этом данная фраза довольно часто приобретает навязчивый характер.

Простейшие методы самоконтроля в отличие от «наивных» необходимо специально тренировать. Это вербальные и невербальные методы, они естественны для каждого человека, присущи его обычному поведению. К вербальным относятся методы самоубеждения, самоприказов, приемы психической защиты. Невербальные – дыхательные и мимические упражнения; упражнения, основанные на специальных мышечных ощущениях.

Идеомоторная тренировка (мысленное выполнение определенных двигательных актов или своего поведения в тех или иных обстоятельствах, когда спортсмен мысленно проговаривает задание, называя какие-то движения) [9, С.101-103]. Очень важны аппаратурные методы психорегуляции. С их помощью процесс расслабления и развития снаподобного состояния протекает гораздо легче.

Нельзя не отметить роль самовнушения покоя, расслабления и сна в вечерние часы. Это бывает особенно важно, когда по разным причинам процесс засыпания затруднен. Избыточное нервно-психическое напряжение [21, С.74-76].

Нервные потрясения способны нарушить не только сон, но и работу сердца, сосудов, желудочно-кишечного тракта, органов дыхания. Конечно, можно прибегнуть к помощи лекарств и ими наладить процессы природного самоконтроля, однако лекарства не всеильны и не безопасны.

Когда человек овладевает психически самоконтроль, он обретает возможность оказывать разумную помощь природному самоконтролю. И тогда вооруженность перед лицом всевозможных трудностей только возрастает, что порой остается только удивляться тем способностям, которые начинают демонстрировать те, кто научился управлять механизмами самоконтроля

К группе внешних способов оптимизации функционального состояния относятся: рефлексологический метод (воздействие на рефлексогенные зоны и биологически активные точки), организация режима питания, фармакология, функциональная музыка и светомузыкальные воздействия, библиотерапия, мощный класс методов активного воздействия одного человека на другого (убеждение, приказ, внушение, гипноз). Кратко остановимся на характеристике некоторых из них.

Рефлексологический метод, широко используемый в медицине для лечения разного рода заболеваний, в настоящее время приобретает популярность и за пределами терапевтической практики. В последние годы он стал интенсивно

применяться для профилактики пограничных состояний, повышения работоспособности, срочной мобилизации внутренних резервов.

Нормализация режима питания, как метод рефлексотерапии, не имеет прямого отношения к психотерапевтическим процедурам. Однако полезно иметь информацию о возможностях использования соответствующих медицинских и физиологических методик и их роли в оптимизации функционального состояния.

Хорошо известно, что неполучение организмом необходимых питательных веществ ведет к снижению сопротивляемости и, вследствие этого, способствует быстрому развитию утомления, возникновению стрессовых реакций, и т.п. Поэтому сбалансированный дневной рацион, правильная организация режима питания, включение специальных продуктов в меню правомерно рассматривается как один из действенных способов профилактики неблагоприятных состояний.

Функциональная музыка, а также ее сочетание со световыми и цветовыми воздействиями получило широкое применение во всем мире. Специально подобранные музыкальные программы являются эффективным средством для борьбы с монотонней, начальными стадиями утомления, предотвращения нервно-эмоциональных срывов. Интересен и опыт использования библиотерапии - метода «лечебного чтения», предложенного В.М. Бехтеревым. Обычно этот метод реализуется в виде прослушивания отрывков из художественных произведений (прозы, стихов). Хотя механизмы воздействия на состояние человека функциональной музыки и прослушивания отрывков текста различны, их эффекты обнаруживают существенное сходство.

К самостоятельной группе методов оптимизации функционального состояния относятся различные приемы активного воздействия одного человека на другого. Для профилактики неблагоприятных функциональных состояний наиболее разработанными и чаще всего употребляемыми являются приемы гипнотического воздействия, основанного на специфической форме внушения. Возможности использования гипнотических приемов достаточно высоки, одна-

ко его применение не всегда целесообразно. Во-первых, гипнотическое погружение представляет собой изменение состояния сознания особой природы. Во-вторых, весьма ограничен контингент гипнабельных лиц, тем более квалифицированных специалистов. И кроме того, малопривлекательная пассивная роль, отводимая субъекту при воздействии, внешняя навязанность состояния, зависимость от личности и установок гипнотизера.

Активное отношение человека к делу управления своим состоянием является особенно важным. В связи с этим представляется важным более детальное знакомство с другой группой методов воздействия на функциональное состояние, группой внутренних способов или методами самоконтроля состояний. В спорте чаще всего используются четыре разновидности психической самоконтроля: аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка, психомышечная тренировка и идеомоторная тренировка.

Дыхательная психорегуляция – разновидность методики самоконтроля спортсмена, основанная на применении дыхательных упражнений, оказывающих влияние на его психическое состояние: быстрый вдох, толчкообразные резкие выдохи в сочетании с определенными звуками, короткая гипервентиляция. Эти упражнения способствуют активизации деятельности головного мозга, повышению уровня эмоционального возбуждения и психического состояния.

Другие упражнения: глубокие выдохи, сочетаемые с задержкой дыхания; переходы от частого поверхностного дыхания к замедленному; ритмическое дыхание в определенных позах - приводят к снижению уровня активности данных процессов. В практике зарубежных спортсменов применяются комплексы дыхательных упражнений, включающих ритмические дыхательные движения, упражнения с задержкой дыхания на вдохе и выдохе, гипервентиляцию, сочетаемую с замедленным дыханием, дыхательные упражнения с резкими толчкообразными выдохами и др.

Более эффективными являются дыхательные упражнения, способствующие снижению нервно-психической напряженности и эмоционального возбуждения спортсменов. Их нередко включают в некоторые системы психорегуля-

ции, используемые в подготовке спортсменов. Приемы дыхательной психорегуляции применяются в тренировочных занятиях (в конце их основной части или заключительной), а также в разное время дня в зависимости от поставленных задач (успокоение или активизация состояния спортсмена) [31].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный анализ источников по теме исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. В современной науке существуют различные подходы к определению сущности, природы и механизмов самоконтроля. Так, с позиции теории функциональных систем самоконтроль представляет собой процесс взаимодействия отдельных элементов (в нашем случае – человеческого организма, сознания, психики) для достижения полезных для человеческого организма результатов, носящих приспособительных характер.

Ряд исследователей рассматривает самоконтроль как сознательное управление человеком собственными действиями и поведением – самоконтроль включает в себя планирование действий, поступков, волевое усилие, при их задержке или активизации.

С позиций дифференциальной психофизиологии самоконтроль как активность позволяет выявить индивидуальные различия человека.

Широко распространено понимание природы самоконтроль как процесс регулирования индивидом собственной деятельности (осознанный самоконтроль), внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

В нашем исследовании под самоконтролем понимается процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками, а также подчиненность активности живого существа внутренним факторам, придающему ему избирательной, организующей, упорядоченный характер.

2. Для подростков характерны такие проявления, как эмоциональная неуравновешенность; возрастание эмоциональной чувствительности; противоречивость чувств; высокая эмоциональная возбудимость (поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью);

большая, по сравнению с детьми, устойчивость эмоциональных переживаний (в частности, подростки долго не забывают обиды); акцентирование уникальности и неповторимости собственных переживаний; повышенная тревожность.

Самоконтроль у подростков имеет свою специфику, связанную с психологическими особенностями данного возраста. Склонность к самоанализу, развитие личностной рефлексии являются благоприятными предпосылками и необходимыми условиями развития самоконтроля. Именно в подростковом возрасте впервые становится возможным самовоспитание, которое представ

3. Для подросткового возраста, характеризующегося несформированностью регулятивных механизмов, проблема самоконтроля стоит особенно остро. Одним из вариантов ее решения является активное включение подростков в занятия спортом, что позволяет, с одной стороны, укрепить общее физическое здоровье, с другой – научить подростка управлять не только своим телом, но и психическим состоянием. Именно занятия спортом позволяют сформировать у подростков такие качества, как целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация исследования

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено формирующее эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования юношеского центра «Авангард» города Тюмени.

Исследование проводилось в период с апреля по декабрь 2015 года в несколько этапов:

1. Подготовительный (апрель-июнь 2015) планирование экспериментальной работы; формирование экспериментальной и контрольной групп; подбор диагностических методик; разработка комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подростков.

2. Экспериментальный (июль-ноябрь 2015) – проведение констатирующего исследования в экспериментальной и контрольной группах; реализация комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подростков в экспериментальной группе; проведение контрольного исследования в экспериментальной и контрольной группах.

3. Обобщающий (ноябрь-декабрь 2015) – систематизация полученных данных, их анализ; выявление динамики показателей; сравнение динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах; заключение об эффективности реализованного комплекса мероприятий по формированию навыков самоконтроля младших подростков.

Для обеспечения чистоты эксперимента отбор испытуемых проводился по следующим критериям:

- мальчики;
- младшие подростки (возраст от 10 до 12 лет включительно);
- занимающиеся в спортивных секциях более 1 года;
- изъявившие желание принять участие в эксперименте (родители оформили письменное согласие на участие их детей в эксперименте).

В результате были сформированы экспериментальная и контрольная группа по 18 человек в каждой.

Подбор исследовательских методик осуществлялся под исследование таких характеристик, как общий уровень самоконтроля, уровень личностной тревожности и особенности реагирования в конфликтной ситуации. Данные характеристики позволяют судить об особенностях личности, связанных с проявлением навыков самоконтроля.

Общий уровень самоконтроля характеризует уровень сформированности индивидуальной системы осознанного самоконтроля произвольной активности человека.

Для испытуемых с высокими показателями общего уровня самоконтроля характерна осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль самоконтроля, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанного самоконтроля, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, у таких испытуемых снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Личностная тревожность – психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека, выступающее как устойчивое, постоянное состояние личности. Оно отражает предрасположенность личности к тревоге и предполагает наличие у нее тенденций воспринимать многие ситуации как угрожающие, отвечая на них определенной реакцией. Как предрасположенность личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его самооценке и самоуважению, при недостаточно развитом умении регулировать свое эмоциональное состояние. Поэтому уровень личностной тревожности может служить показателем сформированности навыков самоконтроля.

Подростки, имеющие высокие показатели уровня личностной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности, в течение длительного периода времени реагировать снижением активности, безынициативностью, агрессивностью, напряжением.

Подростки с низким уровнем личностной тревожности отличаются высокой степенью активности, стремлением к лидерству (чаще - неформальному), высоким (завышенным) уровнем самооценки, стремлением к достижению стоящих целей; одновременно с этим отмечаются такие качества, как сниженное чувство ответственности, невнимание к запросам и интересам окружающих, деформация системы нравственных ценностей и т.д.

Особенности реагирования в конфликтной ситуации – показатель, позволяющий косвенно судить о сформированности у подростка навыков самоконтроля произвольного поведения в ситуации конфликта.

Человек, использующий стиль конкуренции (соперничества), активен и предпочитает идти к разрешению конфликта собственным путем. Он не заинтересован в сотрудничестве с другими и достигает цели, используя свои волевые качества. Он старается в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждая их принимать нужное ему решение проблемы.

Стиль избегания проявляется, когда индивид не отстаивает свои права, ни с кем не сотрудничает для выработки решения или уклоняется от решения конфликта. Для этого используются уход от проблемы (выход из комнаты, смена темы и т.д.), игнорирование ее, перекладывание ответственности за решение на другого, отсрочка решения и т.п.

Приспособление - это действия совместно с другим человеком без попытки отстаивать собственные интересы. В отличие от уклонения, при этом стиле имеет место участие в ситуации и согласие делать то, чего хочет другой. Это стиль уступок, согласия и принесения в жертву собственных интересов.

Тот, кто следует стилю сотрудничества, активно участвует в разрешении конфликта и отстаивает свои интересы, но старается при этом сотрудничать с другим человеком. Этот стиль требует более продолжительных затрат времени, чем другие, так как сначала выдвигаются нужды, заботы и интересы обеих сторон, а затем идет их обсуждение. Это хороший способ удовлетворения интересов обеих сторон, который требует понимания причин конфликта и совместно поиска новых альтернатив его решения. Среди других стилей сотрудничество - самый трудный, но наиболее эффективный стиль в сложных и важных конфликтных ситуациях.

При использовании стиля компромисса обе стороны немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их в остальном, часто главном. Это делается путем торга и обмена, уступок. В отличие от сотрудничества, компромисс достигается на более поверхностном уровне - один уступает в чем-то, другой тоже, в результате появляется возможность прийти к общему решению. При компромиссе отсутствует поиск скрытых интересов, рассматривается только то, что каждый говорит о своих желаниях. При этом причины конфликта не затрагиваются. Идет не поиск их устранения, а нахождение решения, удовлетворяющего сиюминутные интересы обеих сторон.

Оптимальной стратегией считается такая, когда применяются все пять тактик поведения, и каждая из них имеет значение в интервале от 5 до 7 баллов.

Констатирующее и контрольное исследование проводилось индивиду-

ально и в мини-группах, в специально не оборудованном помещении, при естественном освещении. Перед обследованием с каждым обследуемым проводилась беседа для ознакомления с целью проводимого эксперимента. Для обеспечения достоверности данных была гарантирована конфиденциальность и использование результатов в научных целях. Средняя продолжительность работы с каждым обследуемым по одной методике - 15 минут.

Схема исследования:

- исследование общего уровня самоконтроля;
- исследованием уровня личностной тревожности и особенностей реагирования в конфликтной ситуации.

При проведении исследования мы исходили из предпосылки, что совокупность индивидуальных личностных характеристик, таких как уровень самоконтроля, уровень личностной тревожности и особенности реагирования в конфликтной ситуации, позволяет судить об особенностях личности, связанных с проявлением навыков самоконтроля.

Исследование общего уровня самоконтроля проводилось с использованием адаптированного варианта методики определения стилей самоконтроля поведения И.В. Моросановой (Приложение 1). Методика позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанного самоконтроля произвольной активности человека, а также индивидуальные особенности, связанные или определяющие особенности самоконтроля (не используемые нами в исследовании шкалы планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, гибкости, самостоятельности).

Как отмечает И.В. Моросанова, для испытуемых с высокими показателями общего уровня самоконтроля характерна осознанность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль самоконтроля, который позволяет компенсировать влияние личностных, характеро-

логических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанного самоконтроля, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с низкими показателями общего уровня самоконтроля потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких испытуемых снижена по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Испытуемым предлагается заполнить бланк, содержащий 46 высказываний об особенностях типичного собственного поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, испытуемый должен выбрать один из вариантов ответа («да» или «нет») и поставить крестик в соответствующей графе на листе ответов.

После заполнения бланка подсчитывается количество ответов, совпадающих с заложенными в «ключе». По 1 баллу присваивается при ответе «да» на вопросы 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 и при ответе «нет» на вопросы 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42. Затем баллы суммируются и определяется уровень самоконтроля: 0 - 23 – низкий; 24 - 34 – средний; 35-46 – высокий.

Исследование личностной тревожности проводилось с использованием адаптированного варианта методики Ч.Д. Спилбергера (Приложение 2). Методика разработана для определения уровня тревожности исходя из шкалы самооценки (высокая, средняя, низкая тревожность). Методика содержит две шкалы и позволяет исследовать тревожность ситуативную, которая, по мнению автора, возникает как реакция на стрессоры, чаще всего социально-психологического

плана (ожидание агрессивной реакции, угроза самоуважению и т.д.), и личностную, которая дает представление о подверженности личности воздействию тех или иных стрессоров по причине своих индивидуальных особенностей.

Испытуемым предлагается заполнить бланк, содержащий 20 высказываний, и оценить данные высказывания применительно к себе, выбирая один из предложенных вариантов ответа в зависимости от выраженности своего обычного состояния и проставляя соответствующий балл от 1 до 4 в соответствующем столбце: не верно – 1 балл; пожалуй, верно – 2 балла; скорее верно – 3 балла; совершенно верно – 4 балла.

После оценки всех высказываний и проставления соответствующих баллов высчитывается сумма набранных баллов, затем производится уровневая оценка выраженности личностной тревожности: 20-30 баллов - низкий уровень; 31-45 баллов - средний уровень; 46-80 баллов - высокий уровень.

Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации проводилось с использованием адаптированного варианта методики К. Томаса, которая позволяет выделить типические способы реагирования на конфликтные ситуации (Приложение 3). По К.Томасу, исследовавшему аспекты взаимодействия индивидов, в любой группе можно выявить несколько человек, склонных к соперничеству или сотрудничеству, стремящихся к компромиссам, избегающих конфликтов или старающихся обострить их, а также старающихся оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

Испытуемым предлагается заполнить бланк, содержащий 30 пар высказываний, и выбрать из каждой пары одно, отражающее предпочитаемый вариант поведения (А или Б).

После заполнения бланка по каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом. Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

2.2. Актуальный уровень самоконтроля младших подростков

Результаты констатирующего исследования самоконтроля в экспериментальной группе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего исследования самоконтроля в экспериментальной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	22	Н
2.	Кирилл Р.	23	Н
3.	Константин К.	33	С
4.	Манар З.	23	Н
5.	Михаил В.	21	Н
6.	Михаил И.	44	В
7.	Николай А.	32	С
8.	Петр И.	27	С
9.	Рамиль Н.	31	С
10.	Рашид Т.	24	С
11.	Ринат Д.	18	Н
12.	Семен П.	27	С
13.	Тимофей М.	26	С
14.	Тимур П.	42	В
15.	Федор Ж.	27	С
16.	Шамиль Р.	26	С
17.	Яков Д.	38	В
18.	Ярослав М.	28	С

Как видно из представленных данных, в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 5 человек (27,78% от общей численности экспериментальной группы). Эти подростки отличаются тем, что они часто не контролируют свое поведение, могут выйти из себя, болезненно реагируют на замечания, очень чувствительны к мнению окружающих, особенно взрослых (тренеров). Их достаточно легко заставить выполнять, например, силовые упражнения, но длительно заниматься этим они, как правило, не могут.

Средний уровень самоконтроля выявлен у 10 человек (55,56%). Для таких подростков характерны изменчивость настроения, поведение отличается не-

предсказуемостью, проявление навыков самоконтроля состояния и поведения может быть различным в схожих ситуациях.

Высокий уровень самоконтроля выявлен у 3 человек (16,67%). Как правило, такие подростки отличаются самостоятельностью, целеустремленностью, настойчивостью. Они наименее конфликтны, способны критично оценивать себя и свои возможности, замечают свои ошибки, недочеты и недоработки и стремятся их исправить. Они достаточно свободно овладевают новыми видами деятельности, осваивают новые упражнения, не боятся пробовать свои силы на соревнованиях. В отношениях со сверстниками и взрослыми ведут себя корректно, ровно, к поставленной цели идут планомерно и настойчиво.

Распределение показателей по уровням общего самоконтроля в экспериментальной группе представлено на рисунке 1.

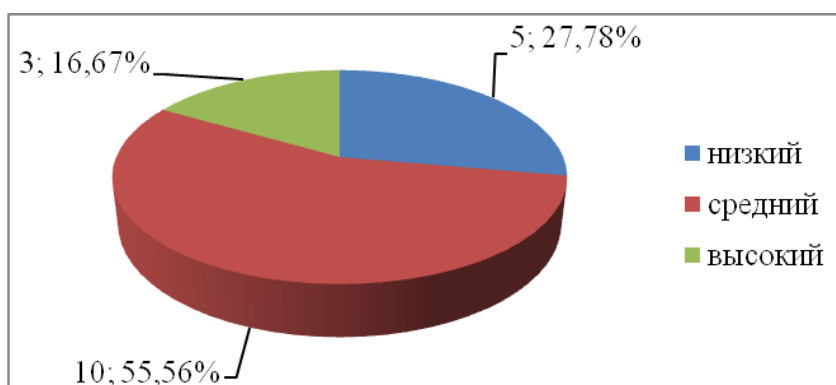


Рис. 1. Распределение по уровням общего самоконтроля в экспериментальной группе (n=18, констатирующее исследование)

Результаты констатирующего исследования самоконтроля в контрольной группе представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего исследования самоконтроля в контрольной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	23	Н
2.	Александр Я.	42	В
3.	Алексей М.	17	Н
4.	Амир Н.	13	Н
5.	Анатолий В.	34	С
6.	Артем К.	34	С

7.	Артур Б.	37	В
8.	Артур З.	24	С
9.	Вениамин Т.	28	С
10.	Владимир В.	26	С
11.	Георгий В.	34	С
12.	Георгий Н.	20	Н
13.	Дамир П.	28	С
14.	Дмитрий Б.	37	В
15.	Дмитрий К.	39	В
16.	Захар Т.	31	С
17.	Ильдар М.	34	С
18.	Ильнур ЗА.	18	Н

Как видно из представленных данных, в контрольной группе низкий уровень выявлен у 5 человек (27,78%), средний уровень - у 9 человек (50,0%), высокий уровень самоконтроля выявлен у 4 человек (22,22%). Распределение показателей по уровням общей самоконтроля в контрольной группе представлено на рисунке 2.

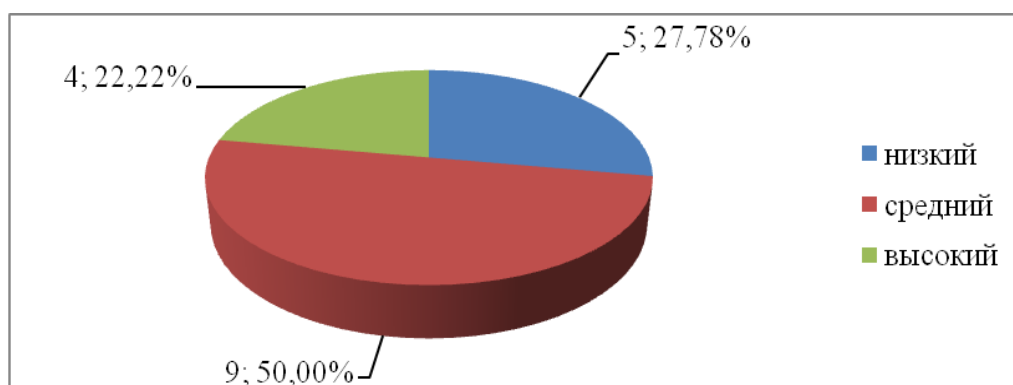


Рис. 2. Распределение по уровням общего самоконтроля в контрольной группе (n=18, констатирующее исследование)

Результаты констатирующего исследования личностной тревожности в экспериментальной группе представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты констатирующего исследования личностной тревожности в экспериментальной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	48	В
2.	Кирилл Р.	55	В
3.	Константин К.	20	Н
4.	Манар З.	44	С
5.	Михаил В.	46	В
6.	Михаил И.	21	Н
7.	Николай А.	30	Н
8.	Петр И.	39	С
9.	Рамиль Н.	21	Н
10.	Рашид Т.	39	С
11.	Ринат Д.	48	В
12.	Семен П.	38	С
13.	Тимофей М.	21	Н
14.	Тимур П.	23	Н
15.	Федор Ж.	45	С
16.	Шамиль Р.	38	С
17.	Яков Д.	25	Н
18.	Ярослав М.	48	В

Как видно из представленных данных, при проведении констатирующего исследования личностной тревожности в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 7 человек (38,89%). Такие подростки отличаются достаточно высокой активностью, стремлением к лидерству, склонностью к риску, высокой (часто завышенной) самооценкой, высокими притязаниями. Они любят спорить, соревноваться, часто пытаются доказать сверстникам и взрослым свою уникальность. Многие из них конфликтны, у них часто бывает снижено чувство ответственности, отмечается невнимание к интересам окружающих, нередки нарушения дисциплины и даже правонарушения. Наблюдения показали, что контроль за такими подростками со стороны родителей либо отсутствует, либо очень низкий.

Средний уровень личностной тревожности выявлен у 6 человек (33,33%). Для таких подростков характерно то, что они стремятся удовлетворить свои потребности не за счет ограничения возможностей окружающих, а за счет оптимального соотношения индивидуальных потребностей и возможностей с условиями и требованиями социального окружения. Они достаточно активны, но при этом предпочитают не идти на конфликт, а сотрудничать. В достижении

целей они настойчивы, и в то же время пытаются достичь цели «честно», не пытаются схитрить. Если случаются конфликты, они, как правило, достаточно быстро находят пути выхода из них, редкие вспышки гнева и агрессии очень быстро гасят самостоятельно.

Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 5 человек (27,78%). Такие подростки отличаются недостаточной активностью, несколько замкнуты, не уверены в себе, в своих возможностях. Они, как правило, ведомы. В секцию их приводят либо родители, либо друзья. Они очень быстро попадают под влияние более «сильных» и активных сверстников. Часть таких подростков держатся обособленно, не стараются влиться в коллектив, предпочитают держаться «в тени». При возникновении соответствующих ситуаций эмоциональные всплески у них очень редки, хотя самостоятельно восстановить эмоциональное равновесие им очень трудно, что отражается на характере и результатах их деятельности. Наблюдения показывают, что многие из них воспитываются в строгости (либо достаточно строгий отец, либо мать, воспитывающая ребенка одна), в условиях жесточайшего контроля за поведением. Некоторые из таких подростков после адаптации в условиях секции начинают активизироваться. Они стремятся завязать партнерские отношения как со сверстниками, так и со взрослыми. Также для них характерно то, что они практически не имеют представления о собственных возможностях, а стремление самоутвердиться часто приобретает форму асоциального поведения.

Распределение показателей личностной тревожности по уровням в экспериментальной группе представлено на рисунке 3.

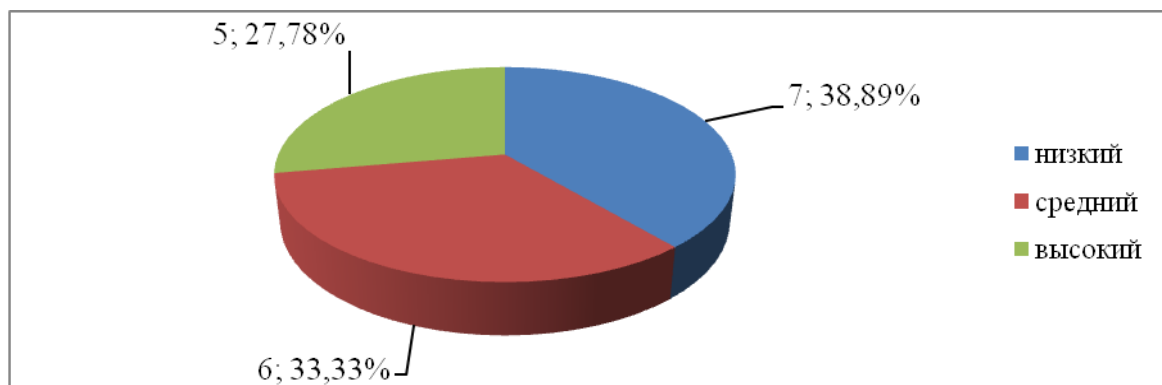


Рис. 3. Распределение показателей личностной тревожности по уровням в экспериментальной группе (n=18, констатирующее исследование)

Результаты констатирующего исследования личностной тревожности в контрольной группе представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты констатирующего исследования личностной тревожности в контрольной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	58	В
2.	Александр Я.	22	Н
3.	Алексей М.	38	С
4.	Амир Н.	52	В
5.	Анатолий В.	20	Н
6.	Артем К.	25	Н
7.	Артур Б.	21	Н
8.	Артур Э.	46	В
9.	Вениамин Т.	48	В
10.	Владимир В.	50	В
11.	Георгий В.	22	Н
12.	Георгий Н.	45	С
13.	Дамир П.	42	С
14.	Дмитрий Б.	35	С
15.	Дмитрий К.	42	С
16.	Захар Т.	41	С
17.	Ильдар М.	25	Н
18.	Ильнур ЗА.	55	В

Как видно из представленных данных, при проведении констатирующего исследования личностной тревожности в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 6 человек (33,33%), средний уровень - у 6 человек (33,33%),

высокий уровень - у 6 человек (33,33%). Распределение показателей личностной тревожности по уровням в контрольной группе представлено на рисунке 4.

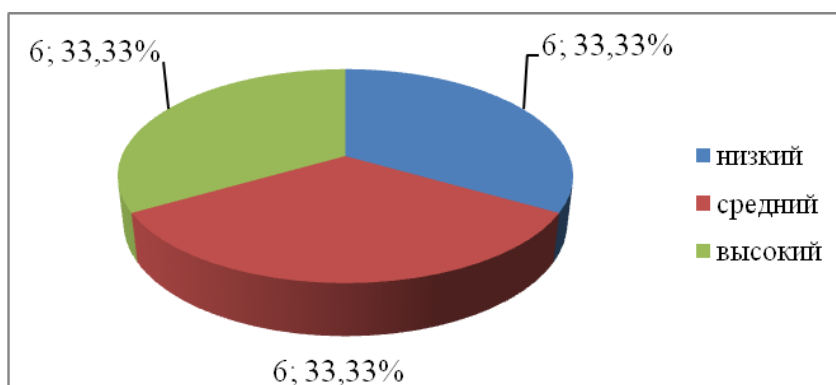


Рис. 4. Распределение показателей личностной тревожности по уровням в контрольной группе (n=18, констатирующее исследование)

Результаты констатирующего исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации в экспериментальной группе представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Результаты констатирующего исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации (экспериментальная группа)

№	Имя, Ф.	Стили реагирования									
		соперничество		сотрудничество		компромисс		избегание		приспособление	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	6	С	5	С	6	С	7	С	6	С
2.	Кирилл Р.	5	С	5	С	7	С	5	С	8	С
3.	Константин К.	6	С	9	С	8	С	3	Н	4	Н
4.	Манар З.	8	С	1	Н	5	С	10	В	6	С
5.	Михаил В.	0	Н	2	Н	6	С	10	В	11	В
6.	Михаил И.	4	Н	10	В	6	С	5	С	5	С
7.	Николай А.	7	С	6	С	7	С	5	С	5	С
8.	Петр И.	5	С	5	С	8	С	5	С	7	С
9.	Рамиль Н.	5	С	7	С	8	С	4	Н	6	С
10.	Рашид Т.	4	Н	5	С	6	С	10	В	5	С
11.	Ринат Д.	5	С	6	С	7	С	7	С	5	С
12.	Семен П.	4	Н	7	С	9	В	5	С	5	С
13.	Тимофей М.	7	С	8	С	5	С	4	Н	6	С
14.	Тимур П.	5	С	7	С	8	С	6	С	4	Н
15.	Федор Ж.	1	Н	2	Н	7	С	10	В	11	В
16.	Шамиль Р.	2	Н	5	С	8	С	8	С	7	С
17.	Яков Д.	5	С	7	С	7	С	0	Н	6	С
18.	Ярослав М.	4	Н	7	С	5	С	5	С	9	В

Выраженность стилей реагирования
(констатирующее исследование, экспериментальная группа)

Стиль реагирования	Уровни		
	низкий	средний	Высокий
Соперничество	7 (38,89%)	11 (61,11%)	0 (0%)
Сотрудничество	3 (16,67%)	14 (77,78%)	1 (5,56%)
Компромисс	0 (0%)	17(94,44%)	1 (5,56%)
Избегание	4 (22,22%)	10 (55,56%)	4 (22,22%)
Приспособление	2 (11,11%)	13 (72,22%)	3 (16,67%)

Как видно из представленных данных, при констатирующем исследовании особенностей реагирования в конфликтной ситуации в экспериментальной группе низкий уровень соперничества выявлен у 7 человек (38,89%), средний – у 11 человек (61,11%) и высокий уровень не выявлен.

Младшие подростки, для которых данный стиль реагирования является доминирующим, отличаются активностью, упорством, они идут к намеченной цели, проявляя при этом волевые качества. Их легко «взять на слабо», задеть самолюбие, подтолкнуть к выполнению каких-либо действий. Они, как правило, плохо контролируют свое эмоциональное состояние, быстро «взрываются», и долго отходят, что отражается на их спортивных результатах.

При низких же показателях по данной шкале у младших подростков отмечается низкая активность; ситуации, требующие концентрации и проявления волевых качеств, как правило, их пугают, они долго переживают неудачи и не могут вернуться в обычное состояние.

Низкий уровень сотрудничества в экспериментальной группе выявлен у 3 человек (16,67%), средний – у 14 человек (77,78%) и высокий – у 1 человека (5,56%).

Младшие подростки, для которых данный стиль реагирования является доминирующим, как правило, легко устанавливают контакт с окружающими (как сверстниками, так и взрослыми), в потенциально стрессовых ситуациях они достаточно легко берут себя в руки и стараются найти выход. Такие подро-

стки неконфликтны, проявления негативных эмоций непродолжительны, они легко успокаиваются и возвращаются к привычным занятиям.

При низких же показателях по данной шкале у младших подростков отмечается стремление либо уходить от трудностей, либо идти «напролом». Они долго переживают случающиеся конфликты, разногласия, собственные неудачи и чужие достижения. Групповые и командные задания даются им с трудом. Испытываемые сильные эмоции надолго выбивают их из рабочего ритма, желание заниматься может пропасть только оттого, что тренер не обратил внимания на личное достижение такого подростка.

Низкий уровень компромисса в экспериментальной группе не выявлен, средний уровень выявлен у 17 человек (94,44%) и высокий – у 1 человека (5,56%).

Младшие подростки, для которых данный стиль реагирования является доминирующим, с одной стороны, не вступают в открытое противостояние, способны учитывать интересы других, с другой – всегда стараются извлечь собственную выгоду при спорных ситуациях. Стремление «не упустить свое» часто заставляет таких подростков находиться в состоянии напряжения, что не может не сказываться на характере и результатах деятельности.

При низких же показателях по данной шкале у младших подростков часто отмечается неустойчивость внутреннего состояния, вспыльчивость, стремление либо любой ценой настоять на своем, либо «сбежать», «спрятаться».

Низкий уровень избегания в экспериментальной группе выявлен у 4 человек (22,22%), средний – у 10 человек (55,56%) и высокий – у 4 человек (22,22%).

Младшие подростки, для которых данный стиль реагирования является доминирующим, отличаются тем, что стремятся сохранить внутреннее равновесие пусть и за счет ущемления своих интересов. Они нерешительны, им свойственно перекладывание ответственности за свои просчеты и неудачи на других или на обстоятельства. Их эмоциональное состояние, как правило, стабильно, внутренний покой они ценят больше, чем возможность побед, достижений. Из-

бегание конфликта для них – единственный доступный им способ сохранения эмоционально комфортного состояния.

При низких же показателях по данной шкале у младших подростков часто отмечаются такие проявления, как конфликтность, неуравновешенность, стремление добиваться цели любой ценой. Они могут проявлять упорство и настойчивость на тренировках, но при этом действия часто сопровождаются эмоциональными срывами.

Низкий уровень приспособления в экспериментальной группе выявлен у 2 человек (11,11%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий – у 3 человек (16,67%).

Младшие подростки, для которых данный стиль реагирования является доминирующим, способны отказаться от собственных интересов, но, в отличие от «избегающих, это нарушает их внутреннее равновесие, способно надолго выбить их из тренировочного процесса. Они так же часто нерешительны, не верят в собственные силы и возможности и сильно по этому поводу переживают. Они способны длительное время находиться в состоянии депрессии. Приспособление к обстоятельствам либо к требованиям других для них – попытка, правда, не всегда удачная, сохранения эмоционально комфортного состояния.

При низких показателях по данной шкале у младших подростков отмечается неумение и нежелание принимать объективные обстоятельства, что часто сопровождается бурными реакциями, неадекватными оценками и поведением.

Результаты констатирующего исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации в контрольной группе представлены в таблицах 7 и 8.

Таблица 7

Результаты констатирующего исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации (контрольная группа)

№	Имя, Ф.	Стили реагирования
---	---------	--------------------

		соперничество		сотрудничество		компромисс		избегание		приспособление	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	4	Н	6	С	6	С	5	С	9	В
2.	Александр Я.	6	С	13	В	9	В	0	Н	1	Н
3.	Алексей М.	5	С	8	С	10	В	4	Н	3	Н
4.	Амир Н.	7	С	7	С	4	Н	6	С	6	С
5.	Анатолий В.	7	С	8	С	7	С	5	С	5	С
6.	Артем К.	5	С	9	С	7	С	5	С	6	С
7.	Артур Б.	8	С	9	С	8	С	1	Н	4	Н
8.	Артур З.	11	В	1	Н	2	Н	8	С	8	С
9.	Вениамин Т.	2	Н	3	Н	7	С	10	В	9	В
10.	Владимир В.	8	С	8	С	6	С	6	С	2	Н
11.	Георгий В.	7	С	9	С	8	С	3	Н	5	С
12.	Георгий Н.	6	С	6	С	5	С	5	С	8	С
13.	Дамир П.	4	Н	5	С	7	С	10	В	7	С
14.	Дмитрий Б.	6	С	8	С	7	С	3	Н	6	С
15.	Дмитрий К.	3	Н	6	С	8	С	6	С	7	С
16.	Захар Т.	5	С	6	С	7	С	6	С	6	С
17.	Ильдар М.	4	Н	9	С	7	С	6	С	5	С
18.	Ильнур ЗА.	5	С	4	Н	6	С	6	С	9	В

Таблица 8

**Выраженность стилей реагирования
(констатирующее исследование, контрольная группа)**

Стиль реагирования	Уровни		
	низкий	средний	Высокий
Соперничество	5 (27,77%)	12 (66,67%)	1 (5,56%)
Сотрудничество	3 (16,67%)	14 (77,78%)	1 (5,56%)
Компромисс	2 (11,11%)	14 (77,78%)	2 (11,11%)
Избегание	5 (27,77%)	11 (61,11%)	2 (11,11%)
Приспособление	4 (22,22%)	11(61,11%)	3 (16,67%)

Как видно из представленных данных, при констатирующем исследовании особенностей реагирования в конфликтной ситуации в контрольной группе низкий уровень соперничества выявлен у 5 человек (27,77%), средний – у 12 человек (66,67%) и высокий – у 1 человека (5,56%).

Низкий уровень сотрудничества в контрольной группе выявлен у 3 человек (16,67%), средний – у 14 человек (77,78%) и высокий – у 1 человека (5,56%).

Низкий уровень компромисса в контрольной группе выявлен у 2 человек (11,11%), средний – у 14 человек (77,78%) и высокий – у 2 человек (11,11%).

Низкий уровень избегания в контрольной группе выявлен у 5 человек (27,77%), средний – у 11 человек (61,11%) и высокий – у 2 человек (11,11%).

Низкий уровень приспособления в контрольной группе выявлен у 4 человек (22,22%), средний – у 11 человек (61,1%) и высокий – у 3 человек (16,67%).

Сводные уровневые данные по результатам констатирующего исследования, проведенного в экспериментальной и контрольной группах с использованием трех методик, представлены в приложении 4.

Как видно из представленных данных, в экспериментальной группе можно отметить незначительное преобладание показателей высокого уровня избегания (22,22% против 11,11% в контрольной группе), среднего уровня самоконтроля (55,56% против 50,0%), компромисса (94,44% против 77,78%) и приспособления (72,22% против 61,11%), низкого уровня тревожности (38,89% против 33,33%) и соперничества (38,89% против 27,78%).

В контрольной группе можно отметить незначительное преобладание показателей высокого уровня самоконтроля (22,22% против 16,67% в контрольной группе), тревожности (33,33% против 27,78%), соперничества (5,56% против 0%), компромисса (11,11% против 5,56%), среднего уровня соперничества (66,67% против 61,11%), избегания (61,11% против 55,56%), низкого уровня компромисса (11,11% против 0%), избегания (27,78% против 22,22%), приспособления (22,22% против 11,11%).

2.3. Содержание формирующего этапа эксперимента

Организуя работу на формирующем этапе нашего исследования, мы исходили из того, что, в соответствии с выдвинутой гипотезой, формирование самоконтроля у младших подростков будет способствовать:

– включение в действующую программу «ОФП с элементами Тхэквондо» различных игровых и технических элементов, предполагающих соревновательность, экспериментирование, моделирование ситуаций, планирование совмест-

ной деятельности, распределение обязанностей, принятие решений, выражение и отстаивание собственной позиции, различные виды взаимодействия, создание ситуаций успеха;

– систематическое использование этих игровых и технических элементов педагогом группы и другими работающими с детьми специалистами в учреждении дополнительного образования, а также родителями вне учреждения дополнительного образования.

Под игровыми и техническими элементами мы понимаем специально подобранные игры, установление игровых условий, правил, ограничений, распределение ролей с заданными функциями. При организации формирующего воздействия мы исходили из того, что:

1. Младшие подростки охотно выполняют задания, основанные на игровой деятельности, их привлекает не поставленная задача, а возможность проявить себя, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть.

2. Педагог-тренер, работающий с группой, еще на этапе планирования может включать в программу занятий указанные выше игровые и технические элементы, а затем обеспечивает использование этих элементов при проведении им занятий, а также в свободное от занятий время.

3. Другие специалисты, работая с данными подростками по своему профилю, могут так же использовать на своих занятиях отдельные элементы способствующие для развития качеств самоконтроля.

4. Родители, проводя с ними определенное время вне учреждения дополнительного образования, могут использовать определенные игры при проведении досуга. Если заинтересовать их в развитии у подростка это качество, они могут свободно использовать обозначенные игровые элементы, что будет способствовать решению экспериментальных задач.

К тому же, взаимодействие с родителями, непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность, является одним из условий, необходимых для создания положительной социальной среды, в том числе и внутри общения среди подростков, соответствующей специфике возраста. И, наконец, участие

родителей обеспечивает выполнение еще одной задачи - повышение компетентности родителей в вопросах у младших подростков.

Исходя из этого, работа по формированию самоконтроля у старших младших подростков осуществлялась по трем направлениям.

1. Работа с младшими подростками. Задача – обеспечить условия, способствующие формированию самоконтроля у младших подростков.

На занятиях с подростками использовались специально подобранные игры (Приложение б), а также приемы воздействия на игровую деятельность, способствующие:

- развитию игр (обогащение впечатлений подростков с целью разнообразия игровых замыслов; обучение развернутым игровым действиям; побуждение к принятию разнообразных ролей взрослых с передачей действий, взаимоотношений; участие в играх с целью показа игровых действий, игровых высказываний; побуждение к ролевому диалогу; обучение и побуждение к самостоятельной постановке игровой цели, ее принятию, пониманию и др.);

- осуществлению игровых замыслов (показ способов действия; просмотр теле-, кино; наблюдение за трудом взрослых; беседы, наблюдение за играми; демонстрация образцов действий, высказываний, диалогов); встречи с людьми разных профессий; уточнение правил, способов взаимодействия; изготовление игровых пособий, оборудования; чтение художественной литературы «о работе»; рассматривание иллюстративного материала и др.);

- создание дружеской атмосферы взаимопомощи, доверия, доброжелательного и открытого общения друг с другом; наблюдение за играми активных, инициативных подростков; составление рассказа-инструкции: «Как можно играть в эту игру»; обыгрывание ситуации во время и после возникшего конфликта в игре; анализ и поощрение отдельных подростков и игровых коллективов, играющих без конфликтов или умеющих контролировать свои эмоции и др.);

- формированию самоконтроля в игре и технике - выполнения элементов (показ новых способов игровых действий; создание многообразных игровых ситуаций; включение подростков в развитие специфических технических дей-

ствий; использование игровых и технических элементов с разными сторонами эмоционального опыта; рассказывание и обыгрывание ситуаций с образцами, идеалами; использование образов, близких подростку по характеру и личностным свойствам и др.);

– руководству поведением в играх (совместное обсуждение сюжета игр; изучение игровых интересов и формирование самоконтроля; обучение приемам реализации замысла, понятным партнерам; обогащение впечатлений и обсуждение игровых сюжетов, знакомых всем подросткам; наблюдение за ними, анализ их поведения с точки зрения реализации игрового замысла; регулирование состава игрового коллектива с целью подбора и сочетания активных и пассивных подростков; обязательное корректное обсуждение конфликтных ситуаций на занятии).

2. Работа с педагогическим коллективом. Задача – обеспечить единый подход при работе с подростками экспериментальной группы, использование другими специалистами при проведении занятий, стимулирующих формирование у подростка качество самоконтроля.

Для этого была проведена организационная встреча, на которой специалисты, работающие с подростками экспериментальной группы, были ознакомлены с целью и содержанием эксперимента.

Для чистоты эксперимента было принято решение, согласно которому использование игровых и технических элементов в том виде, в котором предполагается их использование в эксперименте, возможно только при проведении занятий с детьми из экспериментальной группы. Это связано еще и с тем, что до окончания эксперимента и оценки полученных результатов нельзя судить о способствовании, в частности, подобранных для эксперимента игр формированию самоконтроля младших подростков.

3. Работа с родителями. Задача – обеспечить единый подход при работе с детьми экспериментальной группы, использование родителями бытовых заданий и технических элементов, способствующих формированию у подростков самоконтроля, при проведении досуга с ними.

Для этого было проведено специальное родительское собрание, на которой родители были ознакомлены с тем, что такое самоконтроль, какие факторы способствуют его развитию, в чем особенности формирования самоконтроля в подростковом возрасте, какие формы и методы работы по формированию самоконтроля используются в образовательных учреждениях. Затем родителей ознакомили с целью и содержанием эксперимента. С родителями каждого ребенка было оформлено согласие на участие ребенка в экспериментальной деятельности.

В дальнейшем на ежемесячных родительских собраниях родители делились своими наблюдениями, впечатлениями, обсуждали вопросы, связанные с использованием этих элементов при проведении досуга с детьми. Также родители имели возможность обращаться ко мне как к организатору эксперимента при каждом посещении учреждения дополнительного образования.

Результаты эксперимента по формированию самоконтроля у младших подростков отражены в следующем разделе работы.

2.4. Результаты формирующего эксперимента и их интерпретация

После реализации в экспериментальной группе комплекса занятий по ОФП с элементами спортивных игр и технических элементов Тхэквондо, способствующих формированию навыков самоконтроля, нами было проведено контрольное исследование в экспериментальной и контрольной группах с применением тех же диагностических методик.

Результаты контрольного исследования самоконтроля в экспериментальной группе представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты контрольного исследования самоконтроля в экспериментальной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	25	С
2.	Кирилл Р.	27	С
3.	Константин К.	35	В

4.	Манар З.	27	С
5.	Михаил В.	23	Н
6.	Михаил И.	44	В
7.	Николай А.	34	С
8.	Петр И.	35	В
9.	Рамиль Н.	34	С
10.	Рашид Т.	29	С
11.	Ринат Д.	22	Н
12.	Семен П.	41	В
13.	Тимофей М.	34	С
14.	Тимур П.	44	В
15.	Федор Ж.	38	В
16.	Шамиль Р.	29	С
17.	Яков Д.	42	В
18.	Ярослав М.	36	В

Распределение показателей по уровням общего самоконтроля в экспериментальной группе представлено на рисунке 5.

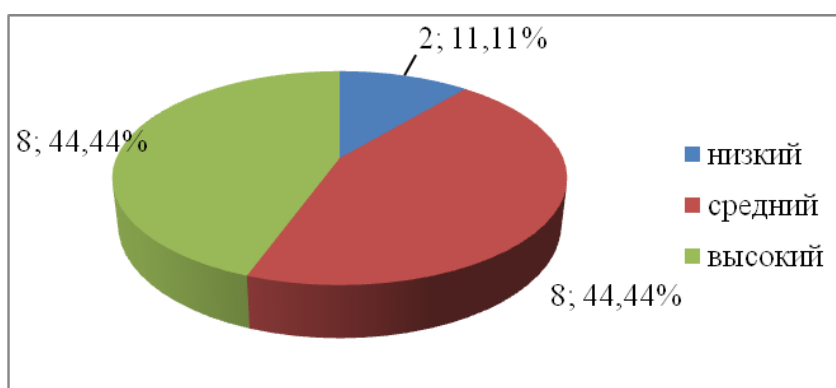


Рис. 5. Распределение по уровням общего самоконтроля в экспериментальной группе (n=18, контрольное исследование)

Как видно из представленных данных, в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 2 человек (11,11% от общей численности экспериментальной группы), средний уровень - у 8 человек (44,44%), высокий уровень - у 8 человек (44,44%).

Результаты контрольного исследования самоконтроля в контрольной группе представлены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты контрольного исследования самоконтроля в контрольной группе

№	Имя, Ф.	результат
---	---------	-----------

п/п		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	24	С
2.	Александр Я.	41	В
3.	Алексей М.	18	Н
4.	Амир Н.	16	Н
5.	Анатолий В.	38	В
6.	Артем К.	35	В
7.	Артур Б.	38	В
8.	Артур З.	26	С
9.	Вениамин Т.	29	С
10.	Владимир В.	27	С
11.	Георгий В.	33	С
12.	Георгий Н.	22	Н
13.	Дамир П.	32	С
14.	Дмитрий Б.	37	В
15.	Дмитрий К.	42	В
16.	Захар Т.	31	С
17.	Ильдар М.	35	В
18.	Ильнур ЗА.	18	Н

Распределение показателей по уровням общей самоконтроля в контрольной группе представлено на рисунке 6.

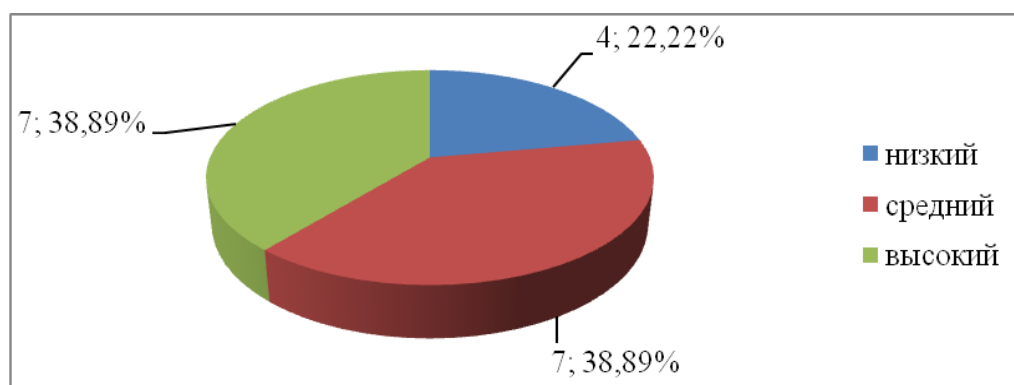


Рис. 6. Распределение по уровням общего самоконтроля в контрольной группе (n=18, контрольное исследование)

Как видно из представленных данных, в контрольной группе низкий уровень выявлен у 4 человек (22,22%), средний уровень - у 7 человек (38,89%), высокий уровень самоконтроля выявлен у 7 человек (38,89%).

На основе сравнительного анализа показателей общего самоконтроля в экспериментальной и контрольной группах можно констатировать наличие положительной динамики в обеих группах, т.е. сокращение подростков с показателями низкого и среднего уровней и увеличение подростков с показателями

высокого уровня. Однако следует отметить, что динамика более выражена в экспериментальной группе:

- сокращение предствленности низкого уровня на 16,67% (в контрольной группе на 5,56%);
- снижение предствленности среднего уровня на 11,11% (в контрольной группе также на 11,11%);
- увеличение предствленности высокого уровня на 27,78% (в контрольной группе на 16,67%).

Результаты контрольного исследования личностной тревожности в экспериментальной группе представлены в таблице 11.

Таблица 11

**Результаты контрольного исследования личностной тревожности
в экспериментальной группе**

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	45	С
2.	Кирилл Р.	48	В
3.	Константин К.	20	Н
4.	Манар З.	35	С
5.	Михаил В.	44	С
6.	Михаил И.	20	Н
7.	Николай А.	25	Н
8.	Петр И.	35	С
9.	Рамиль Н.	20	Н
10.	Рашид Т.	36	С
11.	Ринат Д.	46	В
12.	Семен П.	25	Н
13.	Тимофей М.	21	Н
14.	Тимур П.	20	Н
15.	Федор Ж.	44	С
16.	Шамиль Р.	30	Н
17.	Яков Д.	22	Н
18.	Ярослав М.	45	С

Как видно из представленных данных, при проведении контрольного исследования личностной тревожности в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 9 человек (50,0%), средний уровень – у 7 человек (38,89%), высокий уровень – у 2 человек (11,11%).

Распределение показателей личностной тревожности по уровням в экспериментальной группе представлено на рисунке 7.

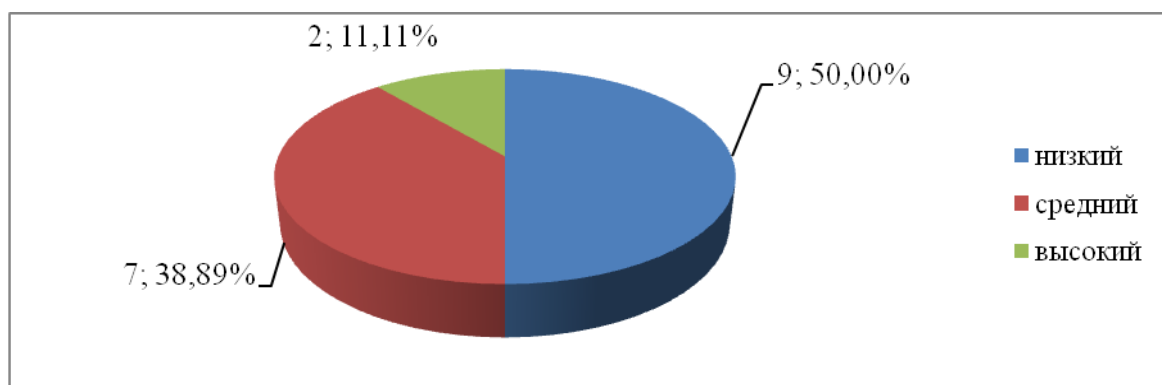


Рис. 7. Распределение показателей личностной тревожности по уровням в экспериментальной группе (n=18, контрольное исследование)

Результаты контрольного исследования личностной тревожности в контрольной группе представлены в таблице 12.

Таблица 12

Результаты контрольного исследования личностной тревожности в контрольной группе

№ п/п	Имя, Ф.	результат	
		баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	56	В
2.	Александр Я.	23	Н
3.	Алексей М.	39	С
4.	Амир Н.	53	В
5.	Анатолий В.	22	Н
6.	Артем К.	25	Н
7.	Артур Б.	25	Н
8.	Артур З.	45	С
9.	Вениамин Т.	47	В
10.	Владимир В.	48	В
11.	Георгий В.	22	Н
12.	Георгий Н.	45	С
13.	Дамир П.	43	С
14.	Дмитрий Б.	37	С
15.	Дмитрий К.	45	С
16.	Захар Т.	43	С
17.	Ильдар М.	27	Н
18.	Ильнур ЗА.	54	В

Как видно из представленных данных, при проведении контрольного исследования личностной тревожности в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 6 человек (33,33%), средний уровень – у 7 человек (38,89%), высокий уровень – у 5 человек (27,78%).

Распределение показателей личностной тревожности по уровням в контрольной группе представлено на рисунке 8.

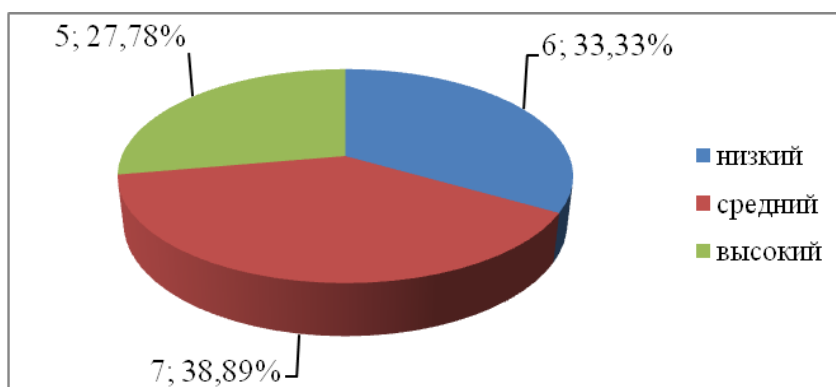


Рис. 8. Распределение показателей личностной тревожности по уровням в контрольной группе (n=18, контрольное исследование)

На основе сравнительного анализа показателей личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах можно констатировать наличие положительной динамики в обеих группах, однако динамика более выражена в экспериментальной группе:

- сокращение представленности высокого уровня тревожности на 16,67% (в контрольной группе на 5,56%);
- увеличение представленности среднего уровня тревожности на 5,56% (в контрольной группе также на 5,56%);
- увеличение представленности низкого уровня тревожности на 11,11% (в контрольной группе динамики не наблюдается).

Результаты контрольного исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации в экспериментальной группе представлены в таблицах 13 и 14.

Как видно из представленных данных, при контрольном исследовании особенностей реагирования в конфликтной ситуации в экспериментальной

группе низкий уровень соперничества выявлен у 3 человек (16,67%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий уровень – у 2 человек (11,11%).

Таблица 13

**Результаты контрольного исследования особенностей реагирования
в конфликтной ситуации (экспериментальная группа)**

№	Имя, Ф.	Стили реагирования									
		соперничество		сотрудничество		компромисс		избегание		приспособление	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	7	С	7	С	7	С	8	С	7	С
2.	Кирилл Р.	5	С	7	С	6	С	5	С	9	В
3.	Константин К.	6	С	10	В	11	В	2	Н	5	С
4.	Манар З.	9	В	4	Н	6	С	9	С	5	С
5.	Михаил В.	2	Н	5	С	8	С	9	С	8	С
6.	Михаил И.	5	С	12	В	6	С	4	Н	6	С
7.	Николай А.	9	В	9	С	9	В	6	С	6	С
8.	Петр И.	6	С	8	С	8	С	4	Н	8	С
9.	Рамиль Н.	7	С	11	В	10	В	4	Н	7	С
10.	Рашид Т.	5	С	8	С	10	В	8	С	7	С
11.	Ринат Д.	5	С	10	В	8	С	7	С	7	С
12.	Семен П.	7	С	10	В	10	В	5	С	8	С
13.	Тимофей М.	7	С	12	В	7	С	3	Н	9	В
14.	Тимур П.	6	С	9	С	9	В	6	С	3	Н
15.	Федор Ж.	4	Н	5	С	8	С	10	В	11	В
16.	Шамиль Р.	2	Н	7	С	9	В	7	С	7	С
17.	Яков Д.	5	С	11	В	10	В	3	Н	8	С
18.	Ярослав М.	6	С	10	В	5	С	5	С	8	С

Таблица 14

**Выраженность стилей реагирования
(контрольное исследование, экспериментальная группа)**

Стиль реагирования	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Соперничество	3 (16,67%)	13 (72,22%)	2 (11,11)
Сотрудничество	1 (5,56%)	9 (50,0%)	8 (44,44%)
Компромисс	0 (0%)	10 (55,56%)	8 (44,44%)
Избегание	6 (33,33%)	11 (61,11%)	1 (5,56%)
Приспособление	1 (5,56%)	14 (77,78%)	3 (16,67%)

Низкий уровень сотрудничества в экспериментальной группе выявлен у 1 человека (5,56%), средний – у 9 человек (50,0%) и высокий – у 8 человек (44,44%).

Низкий уровень компромисса в экспериментальной группе не выявлен, средний уровень выявлен у 10 человек (55,56%) и высокий – у 8 человек (44,44%).

Низкий уровень избегания в экспериментальной группе выявлен у 6 человек (33,33%), средний – у 11 человек (61,11%) и высокий – у 1 человека (5,56%).

Низкий уровень приспособления в экспериментальной группе выявлен у 1 человека (5,56%), средний – у 14 человек (77,78%) и высокий – у 3 человек (16,67%).

Результаты контрольного исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации в контрольной группе представлены в таблицах 15 и 16.

Таблица 15

Результаты контрольного исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации (контрольная группа)

№	Имя, Ф.	Стили реагирования									
		соперничество		сотрудничество		компромисс		избегание		приспособление	
		баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
1.	Кирилл Е.	5	С	6	С	7	С	6	С	8	С
2.	Александр Я.	7	С	13	В	8	С	2	Н	3	Н
3.	Алексей М.	6	С	8	С	10	В	5	С	4	Н
4.	Амир Н.	7	С	8	С	3	Н	6	С	8	С
5.	Анатолий В.	8	С	9	С	8	С	7	С	6	С
6.	Артем К.	5	С	9	С	7	С	7	С	7	С
7.	Артур Б.	9	В	9	С	8	С	2	Н	5	С
8.	Артур З.	11	В	2	Н	3	Н	8	С	9	В
9.	Вениамин Т.	3	Н	4	Н	7	С	9	С	8	С
10.	Владимир В.	8	С	8	С	8	С	7	С	4	Н
11.	Георгий В.	7	С	10	В	7	С	4	Н	7	С
12.	Георгий Н.	6	С	7	С	6	С	7	С	7	С
13.	Дамир П.	5	С	5	С	7	С	10	В	6	С
14.	Дмитрий Б.	7	С	7	С	9	В	3	Н	7	С
15.	Дмитрий К.	5	С	7	С	9	В	9	С	5	С

16.	Захар Т.	7	С	8	С	8	С	5	С	7	С
17.	Ильдар М.	4	Н	10	В	8	С	6	С	8	С
18.	Ильнур ЗА.	6	С	5	С	5	С	7	С	10	В

Таблица 16

**Выраженность стилей реагирования
(контрольное исследование, контрольная группа)**

Стиль реагирования	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Соперничество	2 (11,11%)	14 (77,78%)	2 (11,11%)
Сотрудничество	2 (11,11%)	13 (72,22%)	3 (16,67%)
Компромисс	2 (11,11%)	13 (72,22%)	3 (16,67%)
Избегание	4 (22,22%)	13 (72,22%)	2 (11,11%)
Приспособление	3 (16,67%)	13 (72,22%)	2 (11,11%)

Как видно из представленных данных, при контрольном исследовании особенностей реагирования в конфликтной ситуации в контрольной группе низкий уровень соперничества выявлен у 2 человек (11,11%), средний – у 14 человек (77,78%) и высокий – у 2 человека (11,11%).

Низкий уровень сотрудничества в контрольной группе выявлен у 2 человек (11,11%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий – у 3 человек (16,67%).

Низкий уровень компромисса в контрольной группе выявлен у 2 человек (11,11%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий – у 3 человек (16,67%).

Низкий уровень избегания в контрольной группе выявлен у 4 человек (22,22%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий – у 2 человек (11,11%).

Низкий уровень приспособления в контрольной группе выявлен у 3 человек (16,67%), средний – у 13 человек (72,22%) и высокий – у 2 человек (11,11%).

Сводные уровневые данные по результатам контрольного исследования, проведенного в экспериментальной и контрольной группах с использованием трех методик, представлены в приложении 5.

Как видно из представленных данных, в экспериментальной группе можно отметить преобладание показателей низкого уровня соперничества (16,67% против 11,11% в контрольной группе), избегания (33,33% против 22,22%), высокого уровня сотрудничества (44,44% против 16,67%), компромисса (44,44% против 16,67%), приспособления (16,67% против 11,11%), высокого уровня самоконтроля (44,44% против 38,89%), низкого уровня тревожности (50,0% против 33,33%).

На основе сравнительного анализа показателей выраженности стилей реагирования в конфликтной ситуации в экспериментальной группе можно констатировать наличие более выраженной положительной динамики:

- высокого уровня соперничества – увеличение на 11,11% (в контрольной группе – на 5,56%);

- высокого уровня сотрудничества – увеличение на 38,89% (в контрольной группе – на 11,11%);

- высокого уровня компромисса – увеличение на 38,89% (в контрольной группе – на 5,56%);

- низкого уровня избегания – увеличение на 11,11% (в контрольной группе – снижение на 5,56%).

Также в экспериментальной группе более выражена отрицательная динамика по ряду показателей:

- низкого уровня соперничества – снижение на 22,22% (в контрольной группе – на 16,67%);

- среднего уровня сотрудничества – снижение на 27,78% (в контрольной группе – на 5,56%);

- низкого уровня сотрудничества – снижение на 11,11% (в контрольной группе – на 5,56%);

- среднего уровня компромисса – снижение на 38,89% (в контрольной группе – на 5,56%);

- высокого уровня избегания – снижение на 16,67% (в контрольной группе – на 5,56%).

Таким образом, в результате проведенного контрольного исследования в экспериментальной группе выявлена более выраженная динамика по критериям общего самоконтроля, личностной тревожности и выраженности стилей реагирования в конфликтной ситуации.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенный эксперимент по формированию навыков самоконтроля младших подростков позволяет сделать следующие выводы:

1. Сформированность навыков самоконтроля у младших подростков может быть оценена по таким критериям, как общий самоконтроль, личностная тревожность и стиль поведения в конфликтной ситуации.

2. Для младшего подросткового возраста характерна несформированность навыков самоконтроля, о чем свидетельствуют полученные нами в ходе проведенного исследования результаты: примерно равное количество подростков имеют низкий и средний уровень общего самоконтроля, при этом доля подростков с высоким уровнем общего самоконтроля относительно небольшая. У определенной части испытуемых зафиксированы показатели, близкие к верхним границам нижнего и среднего уровней – у этих подростков, на наш взгляд, при определенной работе с ними, можно достаточно легко повысить уровень общего самоконтроля.

При достаточном развитии навыков самоконтроля подросток способен контролировать собственное состояние, что будет способствовать снижению уровня личностной тревожности.

Стиль поведения младшего подростка в конфликтных ситуациях, возможно, определяется уровнем общего самоконтроля состояния и поведения и степенью сформированности навыков самоконтроля.

3. Формированию навыков самоконтроля у младших подростков способствует включение в действующую программу «ОФП с элементами Тхэквондо» игровых и технических элементов, предполагающих соревновательность, экспериментирование, моделирование ситуаций, планирование совместной деятельности, распределение обязанностей, принятие решений, выражение и отстаивание собственной позиции, различные виды взаимодействия, создание ситуаций успеха. Об этом свидетельствует более выраженная в экспериментальной группе динамика по основным исследовательским критериям.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ теоретических аспектов проблемы самоконтроля, а также результаты проведенного эксперимента по формированию навыков самоконтроля у младших подростков позволяет говорить о том, что самоконтроль представляет собой сложный процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, поступками. Ряд исследователей рассматривает самоконтроль как сознательное управление человеком собственными действиями и поведением – самоконтроль включает в себя планирование действий, поступков, волевое усилие, при их задержке или активизации.

Самоконтроль у подростков имеет свою специфику, связанную с психологическими особенностями данного возраста. Склонность к самоанализу, развитие личностной рефлексии являются благоприятными предпосылками и необходимыми условиями развития самоконтроля. Для подростков характерны такие проявления, как эмоциональная неуравновешенность; возрастание эмоциональной чувствительности; противоречивость чувств; высокая эмоциональная возбудимость (поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью); большая, по сравнению с детьми, устойчивость эмоциональных переживаний (в частности, подростки долго не забывают обиды); акцентирование уникальности и неповторимости собственных переживаний; повышенная тревожность.

Для младшего подросткового возраста характерна несформированность навыков самоконтроля, о чем свидетельствуют полученные нами в ходе проведенного исследования результаты: примерно равное количество подростков имеют низкий и средний уровень общего самоконтроля, при этом доля подростков с высоким уровнем общего самоконтроля относительно небольшая. У определенной части испытуемых зафиксированы показатели, близкие к верхним границам нижнего и среднего уровней – у этих подростков, на наш взгляд, при определенной работе с ними, можно достаточно легко повысить уровень общего самоконтроля.

Для подросткового возраста проблема самоконтроля стоит особенно остро. Один из вариантов ее решения – активное включение подростков в занятия спортом, что позволяет, с одной стороны, укрепить общее физическое здоровье, с другой – научить подростка управлять не только своим телом, но и психическим состоянием. Именно занятия спортом позволяют сформировать у подростков такие качества, как целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание.

Формированию навыков самоконтроля у младших подростков способствует включение в действующую программу «ОФП с элементами Тхэквондо» игровых и технических элементов, предполагающих соревновательность, экспериментирование, моделирование ситуаций, планирование совместной деятельности, распределение обязанностей, принятие решений, выражение и отстаивание собственной позиции, различные виды взаимодействия, создание ситуаций успеха. Об этом свидетельствует более выраженная в экспериментальной группе динамика по основным исследовательским критериям.

Таким образом, в результате проведенного исследования подтвердилась выдвинутая нами гипотеза о том, что включение в действующую программу «ОФП с элементами Тхэквондо» различных игровых и технических элементов, предполагающих соревновательность, экспериментирование, моделирование ситуаций, планирование совместной деятельности, распределение обязанностей, принятие решений, выражение и отстаивание собственной позиции и др., а также систематическое использование этих игровых и технических элементов педагогом группы и другими работающими с детьми специалистами в учреждении дополнительного образования, родителями – вне учреждения дополнительного образования, способствует формированию навыков самоконтроля у младших подростков.

Работа не претендует на исчерпывающую полноту решения исследуемой проблемы, в качестве перспективных для дальнейшего исследования видятся такие вопросы, как формирование навыков самоконтроля в учебно-

воспитательном процессе общеобразовательной школы, исследование самоконтроля младших подростков как фактора и показателя социального развития и др.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Консультант Плюс – режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173649> (дата обращения 04.11.2014).
2. Модельный закон о статусе работника образования (Принят 16.11.2006 Постановлением 27 – 13 на 27 – ом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ) [Электронный ресурс] / Консультант Плюс – режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=39536> (дата обращения 10.11.2014).
3. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 302 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 2014. - №18 (часть I), ст. 2151.
4. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань: КГУ, 1987. – 262 с
5. Абульханова – Славская, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова – Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
6. Алексеев, А.В. Настройка настроения [Текст]. – М.: Физкультура и спорт, 1983. -16 с.
7. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] // Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Наука, 1975. – 448 с. – С. 17 – 62.
8. Басов, М.Я. Общие основы педологии [Текст] / М.Я. Басов. – М.: Алетейя, 2007. – 776 с.
9. Белкин, А.А. Идеомоторная тренировка в спорте [Текст] / А.А. Белкин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – 128 с.
10. Бондарчук, Т.В., Потапов В.Н. Саморегуляция психического состояния спортсменов высшей квалификации // Теория и практика физической куль

туры: научно-теоретический журнал. – 2006. – №2 [Электронный ресурс] / lib.sportedu.ru – режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/press/ТРФК/2006n2/p39-40.htm> (дата обращения 24.04.2015).

11. Бояринцев, В.П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности [Текст] / В.П. Бояринцев, СГПИ. – Свердловск: Свердловский государственный педагогический институт, 1986.–24 с.

12. Бояринцев, В.П. Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности [Текст] / В.П. Бояринцев. – Свердловск: Свердловский государственный педагогический институт, 1989. – 101 с.

13. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский. - М.: «Академической проспект», 2000. – 320 с.

14. Выготский, Л.С. Психология развития человека: учебное пособие [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.

15. Вяткин, Б.А. Психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям как процесс организации деятельности с учетом интегральной характеристики его индивидуальности // Психология и современный спорт. – М.: Просвещение, 1982. – 286 с. – С. 183–190.

16. Гиссен, Л.Д., Кукинова, Л.П., Малкин, В.Р. Некоторые объективные результаты влияния психорегулирующей тренировки на организм // Психическая саморегуляция: Вып. 2 / Под ред. А.С. Ромена. – Алма – Ата, 1974. - С. 35-38.

17. Горбунов, Г.Д. Психодиагностика физического воспитания и спорта: Автореф. дис. . докт. пед. наук. – Санкт – Петербург, 1994. – 58 с.

18. Грецов, А.Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции: учебно-методическое пособие [Текст] А.Г. Грецов. – СПб.: СПбНИИфизической культуры, 2006. – 44 с.

19. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

20. Данилова, Н.Н., Крылова, А.Л. Физиология высшей нервной деятельности [Текст]: учебник / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 478 с.
21. Жаров, К.П. Волевая подготовка спортсменов [Текст] / К.П. Жаров. – М.: Физкультура и спорт, 1996, - 149 с.
22. Ключко, В.Е. Саморегуляция мышления и ее формирование [Текст]: учебное пособие / В.Е. Ключко. – Караганда: Карагандинский государственный университет, 1987. – 79с.
23. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 5–12.
24. Конопкин, О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности [Текст] // Вопросы психологии. –1989. – № 5. – С.18-26.
25. Конопкин, О.А., Степанский, В.И. Саморегуляция деятельности в условиях временной неопределенности используемых сигналов [Текст] //Вопросы психологии. – 1972. – №4. – С.100.
26. Крылов, А.А. Психология [Текст]: учебник / А.А. Крылов. - М.: Проспект, 2000. – 584 с.
27. Моросанова, В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Текст] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. - №2.-37с.
28. Моросанова, В.И., Коноз, Е.М. Стилиевая саморегуляция поведения человека [Текст] // Вопросы психологии. - 2000. - №2. - С. 118-127.
29. Общая психология. Словарь [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
30. Павлов, И.П. Избранные труды [Текст]. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 420с.
31. Педагогическая саморегуляция [Электронный ресурс] / Научно-информационный журнал «Биофайл» - режим доступа: <http://biofile.ru/chel/14684.html> (дата обращения 11.05.2014)

32. Пешкова, В. Словарь педагогических терминов и понятий [Электронный ресурс] / EVA.ORG – режим доступа: www.eva.org.ru/discussion_club/viewtopic.php?f=62&t=1294&hilit=тревожность (дата обращения 04.03.2015)

33. Русакова О.В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения [Текст]: Дисс. ... канд.пед.наук. – Киров, 2009. – 209 с.

34. Семенов, И.М., Степанов, С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности [Текст] // Вопросы психологии. – 1983. – №2 – С. 35.

35. Словарь психолога-практика [Текст] / Сост.: С.Ю. Головин. – :Мн.: Харвест, 2007. – 976 с.

36. Энциклопедический словарь по педагогике и психологии [Электронный ресурс] / АКАДЕМИК. – режим доступа: psychology_pedagogy.academic.ru/8420/Конфликтная_ситуация (дата обращения 28.03.2015)

Методика диагностики общего уровня самоконтроля (модифицированный вариант методики ССП-98 И.В. Моросановой)

Инструкция. Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из вариантов ответа: «да» или «нет» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Высказывания	да	нет
1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях		
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск		
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю		
4. Придерживаюсь девиза “Выслушай совет, но сделай по-своему”		
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий		
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю		
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки		
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра		
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает		
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди		
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств		
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей		
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является “Семь раз отмерь, один раз отрежь”		
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают		
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем		
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко		
17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок		
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями		
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным		
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать		
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей		
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять		

23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта		
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов		
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни		
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи		
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте		
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана		
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта		
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно		
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко слеую чужим советам		
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы		
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность		
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе		
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке		
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации		
37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах		
38. Редко отступаю от начатого дела		
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия		
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях		
41. Про меня говорят, что я “разбрасываюсь”, не умею отделить главное от второстепенного		
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет		
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно		
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты		
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны		
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему		

Ключ:

Да: 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;

Нет: 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Уровни:

35-46 - высокий

24 - 34 - средний

0 - 23 - низкий

Методика определения тревожности

(адаптированный вариант методики Ч.Д. Спилбергера)

Шкала личностной тревожности

Инструкция: Оцените данные высказывания применительно к себе, выбирая один из предложенных вариантов ответа в зависимости от выраженности Вашего обычного состояния и проставляя соответствующий балл от 1 до 4 в соответствующем столбце.

Высказывания:	не верно (1)	пожалуй, верно (2)	скорее верно (3)	совершенно верно (4)
1. Я спокоен				
2. Мне ничто не угрожает				
3. Я нахожусь в напряжении				
4. Я испытываю сожаление				
5. Я чувствую себя свободным				
6. Я расстроен				
7. Меня волнуют возможные неудачи				
8. Я чувствую себя отдохнувшим				
9. Я встревожен				
10. Я испытываю внутреннее удовлетворение				
11. Я уверен в себе				
12. Я нервничаю				
13. Я не нахожу себе места				
14. Я взвинчен				

15.Я чувствую скованность, напряженность				
16.Я доволен				
17.Я озабочен				
18.Я слишком возбужден				
19.Мне радостно				
20.Мне приятно				
ИТОГ:				

Обработка результатов

После оценки всех высказываний и проставления соответствующих баллов высчитывается сумма набранных баллов по каждой из шкал. Затем производится уровневая оценка выраженности ситуативной и личностной тревожности:

20-30 баллов - низкий уровень

31-45 баллов - средний уровень

46-80 баллов - высокий уровень

Методика исследования особенностей реагирования в конфликтной ситуации (адаптированный вариант методики К.Томаса)

Инструкция: выберите в каждой паре высказываний одно, отражающее предпочитаемый Вами вариант поведения

Бланк для ответов

№	Код (А или Б)	Варианты высказываний	
		А	Б
1.		Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса	Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны
2.		Я стараюсь найти компромиссное решение	Я пытаюсь уладить спор с учетом всех интересов другого человека и моих собственных
3.		Я обычно стремлюсь добиться своего	Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека
4.		Я стараюсь найти компромиссное решение	Я стараюсь не задеть чувства другого
5.		Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого	Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности
6.		Я пытаюсь избегать неприятностей для себя	Я стараюсь добиться своего
7.		Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно	Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого
8.		Я обычно настойчиво стремлюсь добиться своего	Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы
9.		Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий	Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего
10.		Я твердо стремлюсь добиться своего	Я пытаюсь найти компромиссное решение
11.		Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы	Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения
12.		Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры	Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу
13.		Я предлагаю среднюю позицию	Я постараюсь, чтобы все было сделано по-моему
14.		Я сообщаю другому свою точку зрения	Я показываю другому логику и пре-

		и спрашиваю о его взглядах	имущество моих взглядов
15.		Я стараюсь успокоить другого и сохранить отношения	Я стараюсь делать все необходимое, чтобы избегать напряжения
16.		Я стараюсь не задеть чувств другого	Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции
17.		Я обычно настойчиво стремлюсь добиться своего	Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности
18.		Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность постоять на своем	Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу
19.		Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы	Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы со временем решить их окончательно
20.		Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия	Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих
21.		Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому	Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы
22.		Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и другого человека	Я отстаиваю свою позицию
23.		Как правило, я озадачен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас	Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность при решении спорного вопроса
24.		Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу	Я стараюсь убедить другого идти на компромисс
25.		Я пытаюсь убедить другого в своей правоте	Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого
26.		Я обычно предлагаю среднюю позицию	Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас
27.		Зачастую стремлюсь избежать споров	Если это сделает другого человека счастливым, дам ему возможность постоять на своем
28.		Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего	Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого
29.		Я предлагаю среднюю позицию	Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий
30.		Я стараюсь не задеть чувств другого	Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха

Бланк для обработки

№	Код (А или Б)	Стили реагирования				
		соперничество	сотрудничество	компромисс	избегание	приспособление
1.					А	Б
2.			Б	А		
3.		А				Б
4.				А		Б
5.			А		Б	
6.			Б		А	
7.				Б	А	
8.		А	Б			
9.		Б			А	
10.		А		Б		
11.			А			Б
12.				Б	А	
13.		Б		А		
14.		Б	А			
15.					Б	А
16.		Б				А
17.		А			Б	
18.				Б		А
19.			А		Б	
20.			А	Б		
21.			Б		А	
22.		Б		А		
23.			А		Б	
24.				Б		А
25.		А				Б
26.			Б	А		
27.					А	Б
28.		А	Б			
29.				А	Б	
30.			Б			А

По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с ключом. Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Сводные уровневые данные по результатам констатирующего исследования

№ п/п	Имя, Ф.	уровни						
		Общий самокон- контроль	Лично- стная тревож- ность	стили реагирования				
				сопер- ничест- во	сотруд- ничест- во	компро- про- мисс	избе- гание	приспо- собление
Экспериментальная группа								
1.	Кирилл Е.	Н	В	С	С	С	С	С
2.	Кирилл Р.	Н	В	С	С	С	С	С
3.	Константин К.	С	Н	С	С	С	Н	Н
4.	Манар З.	Н	С	С	Н	С	В	С
5.	Михаил В.	Н	В	Н	Н	С	В	В
6.	Михаил И.	В	Н	Н	В	С	С	С
7.	Николай А.	С	Н	С	С	С	С	С
8.	Петр И.	С	С	С	С	С	С	С
9.	Рамиль Н.	С	Н	С	С	С	Н	С
10.	Рашид Т.	С	С	Н	С	С	В	С
11.	Ринат Д.	Н	В	С	С	С	С	С
12.	Семен П.	С	С	Н	С	В	С	С
13.	Тимофей М.	С	Н	С	С	С	Н	С
14.	Тимур П.	В	Н	С	С	С	С	Н
15.	Федор Ж.	С	С	Н	Н	С	В	В
16.	Шамиль Р.	С	С	Н	С	С	С	С
17.	Яков Д.	В	Н	С	С	С	Н	С
18.	Ярослав М.	С	В	Н	С	С	С	В
Контрольная группа								
1.	Кирилл Е.	Н	В	Н	С	С	С	В
2.	Александр Я.	В	Н	С	В	В	Н	Н
3.	Алексей М.	Н	С	С	С	В	Н	Н
4.	Амир Н.	Н	В	С	С	Н	С	С
5.	Анатолий В.	С	Н	С	С	С	С	С
6.	Аргем К.	С	Н	С	С	С	С	С
7.	Аргур Б.	В	Н	С	С	С	Н	Н
8.	Аргур З.	С	В	В	Н	Н	С	С
9.	Вениамин Т.	С	В	Н	Н	С	В	В
10.	Владимир В.	С	В	С	С	С	С	Н
11.	Георгий В.	С	Н	С	С	С	Н	С
12.	Георгий Н.	Н	С	С	С	С	С	С
13.	Дамир П.	С	С	Н	С	С	В	С
14.	Дмитрий Б.	В	С	С	С	С	Н	С
15.	Дмитрий К.	В	С	Н	С	С	С	С
16.	Захар Т.	С	С	С	С	С	С	С
17.	Ильдар М.	С	Н	Н	С	С	С	С
18.	Ильнур ЗА.	Н	В	С	Н	С	С	В

Сводные уровневые данные по результатам контрольного исследования

№ п/п	Имя, Ф.	уровни						
		Общий самокон-троль	Лично-стная тревож-ность	стили реагирования				
				сопер-ничест-во	сотруд-ничест-во	компро-промисс	избе-гание	приспо-собление
Экспериментальная группа								
1.	Кирилл Е.	С	С	С	С	С	С	С
2.	Кирилл Р.	С	В	С	С	С	С	В
3.	Константин К.	В	Н	С	В	В	Н	С
4.	Манар З.	С	С	В	Н	С	С	С
5.	Михаил В.	Н	С	Н	С	С	С	С
6.	Михаил И.	В	Н	С	В	С	Н	С
7.	Николай А.	С	Н	В	С	В	С	С
8.	Петр И.	В	С	С	С	С	Н	С
9.	Рамиль Н.	С	Н	С	В	В	Н	С
10.	Рашид Т.	С	С	С	С	В	С	С
11.	Ринат Д.	Н	В	С	В	С	С	С
12.	Семен П.	В	Н	С	В	В	С	С
13.	Тимофей М.	С	Н	С	В	С	Н	В
14.	Тимур П.	В	Н	С	С	В	С	Н
15.	Федор Ж.	В	С	Н	С	С	В	В
16.	Шамиль Р.	С	Н	Н	С	В	С	С
17.	Яков Д.	В	Н	С	В	В	Н	С
18.	Ярослав М.	В	С	С	В	С	С	С
Контрольная группа								
1.	Кирилл Е.	С	В	С	С	С	С	С
2.	Александр Я.	В	Н	С	В	С	Н	Н
3.	Алексей М.	Н	С	С	С	В	С	Н
4.	Амир Н.	Н	В	С	С	Н	С	С
5.	Анатолий В.	В	Н	С	С	С	С	С
6.	Аргем К.	В	Н	С	С	С	С	С
7.	Аргур Б.	В	Н	В	С	С	Н	С
8.	Аргур З.	С	С	В	Н	Н	С	В
9.	Вениамин Т.	С	В	Н	Н	С	С	С
10.	Владимир В.	С	В	С	С	С	С	Н
11.	Георгий В.	С	Н	С	В	С	Н	С
12.	Георгий Н.	Н	С	С	С	С	С	С
13.	Дамир П.	С	С	С	С	С	В	С
14.	Дмитрий Б.	В	С	С	С	В	Н	С
15.	Дмитрий К.	В	С	С	С	В	С	С
16.	Захар Т.	С	С	С	С	С	С	С
17.	Ильдар М.	В	Н	Н	В	С	С	С
18.	Ильнур ЗА.	Н	В	С	С	С	С	В

Что делать с агрессией и гневом? Как формировать самоконтроль?

С помощью игр можно помочь младшим подросткам отказаться от разрешения проблем с помощью кулаков, можно научить детей контролировать свой гнев и проявлять накопившуюся агрессию в игровой форме.

Любовь и злость.

1.Цели: В ходе этой игры дети могут обратить внимание на то, что по отношению к одним и тем же людям они одновременно испытывают и позитивные, и негативные чувства. Кроме того, они могут научиться не поддаваться этим чувствам целиком, а ощущать и любовь, и злость, сохраняя при этом глубокий контакт с другим человеком.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один общий круг и закройте глаза.

Представь себе, что сейчас ты разговариваешь с кем-нибудь, на кого ты рассердился. Скажи этому человеку, за что ты на него рассердился. Может быть, он не выполнил своего обещания или не сделал того, что ты ожидал от него. Поговори с этим человеком про себя, так, чтобы никто не мог тебя услышать. Скажи очень четко и точно, на что именно ты рассердился. Если, к примеру, ты рассердился на своего младшего братишку Федьку, то можешь сказать ему: "Федя, меня выводит из себя, когда ты рисуешь всякие каракули в моей тетради". Если ты рассердился на свою сестру Соню, можешь сказать ей, например: "Я весь дрожу от злости, когда ты проходишь через мою комнату и по дороге разбрасываешь все мои вещи и игрушки". Если ты рассердился на своих родителей, скажи им тоже как можно точнее, чем они тебя прогневили: "Мама, меня очень обижает, что ты заставляешь меня опять выносить мусорное ведро, тогда как Маша и Ира могут вовсе не помогать тебе". (1-2 минуты.)

А теперь скажи человеку, с которым ты разговаривал, что тебе в нем нравится. Скажи об этом тоже как можно конкретнее. Например: "Федя, мне очень нравится, что когда я прихожу из школы, ты бросаешься мне навстречу и радостно обнимаешь меня" или: "Мама, мне очень нравится, когда перед сном ты читаешь мне сказки". (1-2 минуты.)

А теперь подумай немного о том, кто в классе тебя иногда злит. Представь, что тыходишь к этому человеку и четко и конкретно говоришь ему, чем именно он тебя вывел из себя... (1 минута.)

Теперь мысленно подойди к этому ребенку вновь и скажи ему, что тебе нравится в нем. (1 минута.)

Теперь ты можешь снова открыть глаза и оглядеть круг. Внимательно посмотри на других детей. А сейчас мы можем обсудить, что каждый из вас пережил в своем воображении.

Если Вы заметите, что кто-то из детей допускает обидные замечания в адрес кого-то из присутствующих или отсутствующих в классе, тут же потребуйте, чтобы он сказал в адрес этого же человека что-то позитивное. Также внимательно отслеживайте, чтобы дети выражали свою злость или обиду без обобщений и оценок, то есть, чтобы никто не говорил ничего типа: "Ты дурак!".

Допустимо только выражение своих чувств в отношении другого ребенка в виде описания фактов и чувств, например: "Я обижаюсь, когда ты рисуешь своим фломастером на моей парте". Таким способом дети могут ощутить свои негативные эмоции и скрывающуюся за ними энергетику. Благодаря содержательно точному называнию причин своей злости или обиды дети могут заметить, что отвергают не всего человека, а только определенный способ его поведения. Когда гнев точно сфокусирован, ребенок не подпадает столь сильно под его воздействие.

Анализ упражнения:

— Как ты себя чувствуешь, когда не говоришь другому о том, что ты рассердился на него?

— А как ты себя чувствуешь, когда сообщаем ему о том, что ты рассердился?

— А можешь ли ты выдержать, если кто-нибудь скажет тебе, что он рассердился на тебя?

— Есть ли такие люди, на которых ты никогда не сердишься?

— Есть ли такие люди, которые никогда не сердятся на тебя?

— Почему так важно точно говорить, на что именно ты рассердился?

— Когда твой гнев проходит быстрее, когда ты замалчиваешь его, или когда ты о нем рассказываешь?

2.Выше - Ниже

Цели: Большинству детей и взрослых очень нелегко научиться чувствовать себя на равных с окружающими. Во многих ситуациях мы склонны воспринимать себя ниже или выше окружающих. Обе эти позиции изолируют нас от других людей и неизбежно приводят к возникновению напряжения в отношениях. В этом упражнении мы обращаем внимание детей на проблемы такого рода и помогаем им почувствовать себя естественнее и проще в общении.

Инструкция: Иногда мы ощущаем себя лучше других, а иногда — хуже. Но есть и третий способ общаться — чувствовать себя на равных с окружающими. Сейчас попробуем почувствовать это.

Начните бродить по классу все одновременно...

Представь себе, что ты как будто бы лучше других детей. Например, тебе кажется, что все они слабее тебя, не такие умные, как ты, не такие красивые, как ты. Как ты при этом ходишь, как держишь себя? Покажи нам... А как ты чувствуешь себя при этом? Покажи нам... (1 минута.)

А теперь замри на мгновение. Представь себе, что ты хуже всех остальных детей вокруг себя. Тебе кажется, будто все они сильнее, умнее, красивее тебя, что все они лучше одеты... И начни снова ходить по классу. Как ты держишь себя, когда думаешь о том, что хуже других? Покажи нам это... Как ты чувствуешь себя при этом? Покажи нам... (1 минута.)

Теперь остановитесь и хорошенько встряхните руками и ногами.

Разбейтесь на пары... Один из вас должен стать "лучше другого", а другой — "хуже". Встаньте так, чтобы всем было видно, кто из вас кто. И пусть в каждой паре тот, кто сейчас "самый лучший", расскажет своему партнеру о том,

что ему дает ощущение превосходства. Например: "Мне все видно и понятно. Я горд. У меня прямая спина. У меня громкий и четкий голос". И так далее. Расскажи также своему партнеру о том, что ты можешь сделать в таком состоянии и что ты при этом чувствуешь. (1-2 минуты.)

Теперь пусть тот в паре, кто сейчас "хуже другого", расскажет своему партнеру, что ему дает это состояние. Например: "Я могу смотреть только на пол. Мои плечи опущены. Я говорю тихим голосом". Расскажи своему партнеру, что ты можешь, а что не можешь делать, пока ты "хуже других", как ты чувствуешь себя при этом. (1-2 минуты.)

А теперь я хочу, чтобы вы стали равными. Никто теперь не лучше и не хуже других... Теперь вы равноправны. Что вы видите при этом друг в друге? Что вы можете делать в таком состоянии? Как вы чувствуете себя при этом? Насколько вы понимаете друг друга? Расскажите друг другу в течение минуты, что вам больше всего нравится в таком состоянии, когда вы "равны".

Анализ упражнения:

- Что тебе дает ощущение, что ты "лучше всех"?
- Есть что-то неприятное в чувстве превосходства?
- Какие преимущества есть в ситуациях, когда ты чувствуешь себя "хуже всех"?
- А какие ты видишь в этом недостатки?
- Когда ты чувствуешь себя лучше, а когда хуже других?
- Когда ты чувствуешь себя на равных с остальными?
- Какие преимущества тебе дает ощущение равноправия?
- Есть ли в этом ощущении какие-то неприятные моменты?
- Были ли в твоей жизни моменты, когда ты чувствовал свое превосходство над другими? А, напротив, свою неполноценность? Расскажи нам об этом.

Любознательность

3. Правда и ложь.

Цели: Это очень интересное занятие, в ходе которого дети могут лучше узнать друг друга. Оно особенно хорошо подходит для начала учебного года, когда начинается новый этап жизни, поскольку дает детям возможность узнать друг друга глубже и с разных сторон. Кроме того, эта игра заставляет задуматься об истине, лжи, заблуждении. Каждый ребенок может проверить, насколько реалистично он может оценить других детей.

Инструкция: Сядьте, образуя круг. Представьте себе, что все мы выпили волшебный напиток. Когда кто-нибудь его выпьет, он обязательно должен два раза сказать правду и один раз соврать. Я хочу, чтобы сейчас каждый из вас сказал о себе три вещи, две из которых были бы правдой, а одна ложью. Остальные должны попробовать отличить одно от другого. Сначала буду говорить я...

Покажите детям на своем примере, что речь не должна идти о чем-то поверхностном или формальном. Потом дайте им возможность угадать, какие Ваши утверждения были правдивыми, а какое ложным. Подождите со своим

ответом до тех пор, пока все желающие не получат возможность высказать свою догадку. Потом передайте слово своему соседу справа или слева.

Анализ упражнения:

- О ком ты узнал что-то новое?
- Удавалось ли тебе обычно заметить, какие высказывания были ложью?
- Трудно ли тебе было угадывать где правда, а где ложь?
- Что ты выигрываешь, когда говоришь правду о себе?

Навыки учения

4.Прочисти мозги.

Цели: Предлагаемый здесь комический ритуал разом решает несколько различных задач:

- создает веселое настроение в классе
- дает детям возможность немного подвигаться
- создает в группе то замечательное единство, которое легко возникает во время совместной физической деятельности ее участников.

Инструкция: Все ненадолго встаньте и немного потянитесь. Прямо сейчас мы все вместе совершим особый ритуал. Этот ритуал должен помочь нам удалить всю пыль, которая накопилась в глубинах нашего ума. Вытянитесь вверх, как будто вы хотите достать до потолка, потянитесь во все стороны, раскинув руки как можно шире, и напрягите все свои мышцы! Теперь встаньте так, чтобы ваши ступни находились на некотором расстоянии друг от друга, и держите руки примерно в 20 сантиметрах от ушей. Представьте себе, что вы держите в руках золотую нить, которая входит в одно ухо, проходит сквозь голову и выходит из другого уха. У вас это получилось! Теперь начинайте тянуть нить туда-сюда, от одного уха к другому... Оглянитесь вокруг и смотрите, как мы делаем то же самое. Теперь давайте делать это в одном и том же ритме. Готовы? Раз — два, раз — два! Влево — вправо, влево — вправо! Знаете, кто вы сейчас? Вы — умственные трубочисты. Вы прочистили содержимое ваших голов, так что огонь вашего познания может теперь гореть ярким светом, и вы снова готовы к новым открытиям.

Общение

5.Запрещенные слова.

Цели: Игра "Запрещенные слова" тренирует речевую гибкость детей, внимание и скорость реакции. Это очень оживленная игра, дающая возможность совершенствоваться в взаимодействии и эффективное соперничество со многими игроками. Дети здесь могут подвергнуть друг друга испытанию и выяснить, кто из них выиграет, а кто проиграет дуэль. Одновременно они могут потренироваться не терять голову и сохранять боевой дух, несмотря на текущие неудачи.

Материалы: По пять горошин каждому ребенку.

Инструкция: Мне хочется предложить вам игру, в которой надо быть очень внимательным. Вы можете ходить по комнате и заговаривать с другими ребятами. И при этом пытаться выманить у них слова "да" или "нет". Если вам

это удастся, вы забираете одну горошину у своего соперника, забывшего, что в этой игре говорить "да" или "нет" нельзя. У каждого из вас есть пять горошин, сохранить их может только тот, кто не нарушит правила. Когда кто-то заговаривает с вами и задает вам вопрос, вы должны быстро на него ответить. Если же вы не отвечаете или медлите с ответом больше пяти секунд (задавший вопрос может тихо и медленно считать от одного до пяти), то вы также должны будете отдать одну из своих горошин. Если кто-то из вас потерял все свои горошины, он может продолжать играть дальше и попытаться заставить кого-нибудь ответить "да" или "нет", чтобы таким образом вернуть себе горошины. Мы будем играть в эту игру десять минут, а потом снова сядем на свои места и посмотрим, у кого будет сколько горошин.

Теперь пусть каждый из вас возьмет себе по пять горошин, и мы начнем играть.

Анализ упражнения:

— Понравилась ли тебе эта игра?

— Сколько горошин осталось у тебя к концу игры?

— Кто из ребят подходил к тебе?

109

— К кому ты подходил сам?

— Ты чаще сам задавал вопросы или ждал, пока спросят тебя?

— Было ли тебе трудно находить другие слова вместо "да" и "нет"?

— Умеешь ли ты проигрывать?

— Был ли кто-нибудь, кто потерял много горошин, и, несмотря на это, отыграл потом много горошин?

— Доволен ли ты своим умением говорить?

Умение ладить с людьми.

6. Досыхай и воспринимай уверенность.

Цели: При благоприятной психологической атмосфере в классе дети сопереживают радостям и заботам друг друга. Этой игрой мы даем им возможность потренироваться в соучастии и сопереживании. Наиболее эффективна эта игра в том случае, когда ей предшествует определенная подготовка, лучше всего — игра-фантазия "Посылай хорошие чувства".

Аналогично, можно посылать и воспринимать не только уверенность, но и другие не менее важные вещи, например, здоровье, радость, надежду и т.д. Уверенность же имеет особенное значение для детей, например, перед контрольной работой.

Инструкция: Сядьте все вокруг. Есть ли среди вас кто-нибудь, кому прямо сейчас пригодилось бы немного дополнительной уверенности или веры в себя? Пусть эти ребята встанут в середину круга. (Дайте возможность одному-двум детям встать в середину круга). Сейчас мы все вместе сделаем вам хороший подарок. Дождитесь, пока вы его почувствуете. Все закройте глаза и сделайте три глубоких вдоха и выдоха...

Теперь представь себе, что над тобой — чудесное сияющее солнышко, которое медленно опускается к тебе... Солнышко ласковое и дружелюбное, от

его теплого света тебе становится хорошо и приятно. Свет солнца соединится сейчас с твоим собственным чувством уверенности. И эти чувства мы все сейчас пошлем Олегу и Кате. (Назовите имена стоящих в середине круга детей.) Пусть солнце спускается сверху к твоей голове... И пусть оно наполняет тебя своим теплом и уверенностью... Вот ты уже ощущаешь это тепло, эту уверенность каждой клеточкой своего мозга...

Теперь пусть солнышко опустится на твое лицо, согревая лоб, глаза, уши... От затылка тепло разливается по плечам и рукам, по груди и животу... Ощути, как уверенность струится по всему твоему телу и делает тебя сильнее и сильнее.

Пусть уверенность наполняет и твои бедра, ноги, колени, ступни... Почувствуй, как все твое тело наполняется уверенностью, и ты ощущаешь себя все более и более сильным...

Теперь сосредоточь свое внимание на Олеге и Кате... Поделись наполняющей тебя уверенностью и вместе с теплыми лучами солнца пошли ее ребятам. (10 секунд.)

Олег и Катя, принимайте направленные вам чувства. Чтобы легче воспринимать нежность и заботу группы, раскройте внутренне навстречу этим чувствам. Ощутите, как внутри вас самих возникает все больше и больше уверенности, веры в собственные силы... (10 секунд.)

Удерживай, пожалуйста, в себе наполняющие тебя ощущения. Сохрани их в памяти до того времени, когда тебе понадобится уверенность — для самого себя или чтобы поделиться с другими.

Теперь медленно возвращай свое внимание назад в класс. Потянись, выпрямись, подвигай пальчиками рук и ног, сделай глубокий вдох и выдох. Теперь открой глаза и вернись к нам совершенно бодрым и свежим.

Анализ упражнения:

— Что ты испытывал, когда группа посылала тебе чувство уверенности?
— Слышал или видел ли ты ли что-нибудь?
— Тебе в голову приходили какие-нибудь мысли или внезапные озарения?

— О чем ты думал и что чувствовал, когда посылал другим уверенность?

Обратите внимание детей на то, что нет необходимости сразу понимать такого рода опыт. Нередко понимание приходит позднее. Вы можете развить эту игру дальше, предложив детям нарисовать, как они посылают или воспринимают уверенность. Будет совсем замечательно, если дети еще сочинят короткие стихотворения, описывающие их чувства, в то время как они посылают или воспринимают уверенность.

Внимание.

7. Чувства и интонации.

Цели: Наши голоса несут собеседнику информацию о наших чувствах. Иногда мы можем узнать о других по звуку их голоса больше, чем по содержанию их речи. Голосом часто выражаются вещи, которые нельзя передать словами. Поэтому очень хорошо, если дети научатся слышать все, что передает со-

беседник, замечая все нюансы и оттенки чувств по изменению его голоса. Они смогут тогда лучше настраиваться на других и станут более чуткими. В этой игре детям предоставляется возможность попытаться выразить свои чувства с помощью интонации. В конце игры можно провести дискуссию о невербальных аспектах речи.

Инструкция: Представьте себе, что весь класс перенесся на машине времени в другой мир, где разговаривают только длинными гласными, например: Аааааа, Ееееее, Ииииии... Люди, разговаривающие на этом языке, могут выражать все свои чувства только разным произнесением этих звуков.

Попробуйте показать, как люди этой страны говорят, что они счастливы? Скажите мне все радостное Аааа, радостные Еееее, Ии-иии, Ооооо, Ууууу...

Проследите при этом, чтобы дети действительно вкладывали чувства в произносимые звуки. Дайте детям выразить интонацией страх. Выразите так другие чувства: гнев, печаль, любовь, волнение, гордость, любопытство и др. Помогите детям обратить внимание, как изменяется их мимика и поза, их ощущения при выражении разных чувств.

Меняется ли ваша осанка, когда вы выражаете новое чувство? А выражение лица? Как вы дышите при разных эмоциях?

В завершение Вы можете сами произнести поочередно все гласные, демонстрируя оттенки разных чувств: радостное Ааааа, потом грустное Еееее...

Теперь сядьте по двое. Я хотела бы, чтобы вы поговорили друг с другом, используя только гласные звуки, но они должны выражать те чувства, которые вы сейчас испытываете. Обращайте внимание не

только на голос, но и на позу и выражение лица вашего партнера. (3 минуты.) Давайте вместе обсудим то, что вы при этом переживали.

Анализ упражнения:

— Что тебе было труднее всего понять в чужой речи?

— Какое чувство тебе легче всего выразить?

— Обращаешь ли ты внимание на интонацию собеседника для того, чтобы понять его чувства?

— Можешь ли ты сказать про кого-нибудь из класса, что ты понимаешь его чувства сразу же?

— Как звучит твой голос, когда ты радуешься? А как он звучит, когда тебе страшно? Как звучит твой голос, когда ты ласковый?

— Когда ты чувствуешь себя неуютно при разговоре: когда собеседник гневается? Когда он грустен? Когда он выражает любовь?

— Почему у людей есть чувства? Для чего они нужны?

— Есть ли у тебя какое-нибудь свое "правило" по отношению к выражению чувств?

8. Слушай внимательно.

Цели: В этой игре дети смогут почувствовать, как интересно слушать другого, и понять, что они чувствуют, когда слушают из самих. Может быть, это поможет им в дальнейшем замечать, когда их перестают слушать. Одновременно эта игра способствует сплоченности группы — в классе всегда есть

дети, которые считают себя "важными персонами", держатся отдельно и мало заботятся о других. Особенно полезна эта игра в конфликтных ситуациях, когда никто никого не слушает. Наконец, она может помочь ребенку разобраться со своими сильными чувствами (яростью, страхом). Выберите сами темы, которые актуальны именно для Вашего класса.

Инструкция: Порой мы что-то говорим и чувствуем, что наш собеседник в своих мыслях находится где-то далеко-далеко. Как мы это узнаем? Каким образом вы можете заметить, что вас, наоборот, внимательно, хорошо слушают — ваша мама, лучший друг или лучшая подруга?

Разделитесь по двое, чтобы мы могли поупражняться в настоящем слушании. Решите, кто из вас будет А, кто — Б. Вы оба должны будете говорить на одну и ту же тему. Сначала А должен будет говорить минуты две. Б смотрит на него и внимательно слушает. Через две минуты Б должен повторить все, что он слышал. При этом Б должен показать, что он понял своего собеседника. Тема следующая: "Что я делаю, когда бываю по-настоящему разъярен". (2 минуты.)

В ходе игры дети меняются ролями. Это даст ребятам полезный опыт общения в классе. Другие возможные темы для разговора:

- Что я делаю, когда сильно радуюсь?
- Как я приобретаю новых друзей?
- Что меня тревожит (заботит)?
- Что мне нравится в нашем классе?
- Что мне не нравится в нашем классе?
- Как я себя чувствую в классе?
- Что я делаю для нашего класса?
- Когда я бываю одинок?

Анализ упражнения:

- Кто особенно внимательно тебя слушал?
- Как ты это заметил?
- Ты хорошо настраивался на разговор?
- Ты сам прилагаешь усилия для того, чтобы слушать других?
- Кто хорошо слушает тебя?

9.Целительное слушание.

Цели: Описанную ниже процедуру можно использовать для старших детей. Эта игра — превосходный способ показать детям, какими они могут быть хорошими слушателями и друзьями. Приобретаемые при этом навыки — слушать и открыто говорить о себе — необходимы всем. Кроме того, эта игра помогает отчасти "снять груз с души", так что дети по окончании смогут взяться за работу с большей энергией и внутренней ясностью. Само собой разумеется, что отношения в группе при этом улучшаются, так как в игре поощряется атмосфера открытости и сочувствия.

Эта игра развивает взаимную открытость. Правда, это возможно при условии, что в классе уже создана основа для доверия и открытости. Для укреп-

ления взаимного доверия лучше, если дети достаточно долго работают в паре с одними и теми же партнерами.

Инструкция: Выберите себе партнера и садитесь вместе... Время от времени мы будем открывать в классе двери и окна, чтобы впустить сюда свежий воздух и выпустить старый. Нечто похожее вы можете делать и со своими чувствами.

С течением времени в каждом из нас накапливается что-то тяготящее нас: разочарования, злость, страх, ревность. Тогда мы нуждаемся в ком-то, кому мы можем это рассказать, кто может выслушает нас. Вы могли заметить, что за то время, пока вы рассказываете о своих чувствах, они изменяются, и вам становится легче. Вы чувствуете себя бодрее, у вас появляется больше сил, и жизнь оказывается снова яркой.

Сейчас я вам объясню, что мы будем делать...

У вас есть десять минут, за которые вы должны поделиться друг с другом своими проблемами. Каждый говорит по пять минут о вещах, от которых он хотел бы избавиться, а его партнер молчит и внимательно слушает. Слушающий должен проявить понимание и поддержку, но при этом он не должен ничего говорить. Он не задает вопросов и не дает советов. И он никому не расскажет то, что услышал. Если вы будете молчать, внимательно слушая, ребенок, говорящий о своих чувствах, будет сам искать правильное решение своей проблемы. Но

также важно, чтобы высказывающийся ребенок видел своего партнера и чувствовал бы его участие. Вам все понятно?

Хорошо, если пары разместятся в классе так, чтобы им никто не мешал. Не страшно, если на эти десять минут они пойдут прогуляться по школьному двору. Важно, чтобы был соблюден временной регламент.

Напомните детям, что им будет легче жить и учиться, если они поделятся своими негативными переживаниями. Полезную возможность выговориться давайте детям при каждом подходящем случае.

Анализ упражнения:

- Было ли тебе трудно выполнять правила этой игры?
- Как ты чувствовал себя, выговорившись?
- Как ты чувствовал себя, будучи слушателем?
- Чувствовал ли ты себя надежно со своим партнером?
- Не находишь ли ты, что такое выслушивание — личный подарок?
- Как ты думаешь, многие ли люди имеют действительно настоящих слушателей?

Чувство принадлежности к группе.

10.Семейная история.

Цели: В семье, как правило, не обходится без проблем и сложностей, но при этом каждый ребенок хотел бы гордиться своей семьей. Поддержите это желание детей и предоставьте им возможность рассказать о своей семье что-нибудь хорошее.

Для подготовки к этой игре дайте детям задание — принести на следующее занятие такой предмет, который уже давно хранится в их семье и является ее гордостью. Чем этот предмет старше, тем лучше. Это может быть фотография дедушки или бабушки, прадедушки или прабабушки, книга, передаваемая из поколения в поколение, старинный документ или награда.

Попросите детей обсудить с родителями, что именно стоит принести в класс, чтобы показать, чем гордятся их семьи. Если этот предмет слишком большой или слишком ценный, то дети могут просто нарисовать его и принести на занятие этот рисунок. Важно, чтобы дети обсудили с родителями, почему этот предмет достоин уважения, какую память несет он в себе, сколько лет ему, что с ним происходило. Дети должны принести семейную реликвию в непрозрачном пакете или сумке и до начала урока никому не сообщать, что это такое.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один общий круг. Сегодня мы поговорим о наших семьях. Семья состоит не только из нас и наших родителей, но и из наших бабушек и прадедов. Именно им мы должны быть благодарны за свое существование на этой земле, именно они дали нам многое из того, что наполняет нашу жизнь смыслом и дает нам надежный багаж жизненного опыта и знаний. Поставьте свои пакеты перед собой на пол. По очереди каждый из вас должен продемонстрировать принесенный с собой предмет и рассказать о нем. Кто хотел бы начать?

Помогите некоторым детям, задавая им наводящие вопросы. При этом важно сделать так, чтобы для всех остальных учеников рассказ был понятным и интересным. Проследите, чтобы в первую очередь обсуждались сильные стороны семьи рассказчика.

Анализ упражнения:

— Узнал ли ты при подготовке этой игры что-нибудь новое о своей семье?

— Кем из своих предков ты больше всего гордишься? О ком ты хотел бы побольше узнать?

— Какую семью ты хотел бы иметь, когда вырастешь?

— О ком из детей ты узнал сегодня что-то новое?

— В какой части мира жили твои предки?

— Чем ты гордишься в своей семье?

Установление контакта.

11. Где я?

Цели: С помощью этой игры дети могут потренироваться в умении слушать и в умении ориентироваться в пространстве. В первый раз проведите эту игру в классе, к которому дети уже хорошо привыкли. Позже вы сможете провести игру и в других помещениях школы.

Материалы: Для половины детей нужны повязки на глаза.

Инструкция: Разбейтесь на пары. В каждой паре один человек должен сразу же надеть повязку на глаза, а второй будет осторожно водить своего "слепого" партнера по классу за руку. Время от времени "поводырь" останавливается и производит какой-нибудь шум, используя предметы, возле которых нахо-

дится пара. Он может постучать пальцем по оконному стеклу, провести рукой по отопительным батареям, подергать штору и так далее. "Слепой" должен по этим звукам угадать, где именно он сейчас находится. Только если он угадает правильно, пара может двигаться дальше. Через пять минут по моему сигналу вы поменяетесь ролями.

Вначале можно использовать и такую модификацию: одна пара ходит по классу, а остальные наблюдают за ней.

Анализ упражнения:

- Какой шум тебе было труднее всего разгадать?
- Тебе легко было представить, в какой части класса ты находился?
- Какая роль тебе понравилась больше — "поводыря" или "слепого"?
- Ты доверял ребенку, который был твоим "поводырем"?
- Производил ли твой "поводырь" какие-то интересные шумы или шорохи?

Групповая сплоченность.

12.Накопительные комплименты.

Цели: Это замечательное упражнение построено по принципу самореализующегося предсказания. Никто не должен мучиться в поисках действительно существующих позитивных качеств другого ребенка. Достаточно называть те качества, которые он хотел бы видеть в своих одноклассниках.

Инструкция: Случалось ли с вами когда-нибудь так, что кто-то говорит вам комплимент, а вы при этом думаете: "А на самом деле я совсем не такой"? Понравилось бы вам услышать от меня, такую, например, фразу: "Ты невероятно ловок?" Возможно, некоторые из вас подумали бы при этом: "Ну, ко мне это не относится". А другие, может быть, подумают: "Этого мне никто не говорил раньше. А, похоже, в этом что-то есть". А третьи могут подумать: "Именно так оно и есть, хорошо, что окружающие это тоже замечают".

Я хочу предложить вам игру, во время которой вы можете наговорить друг другу много комплиментов. Разбейтесь на группы по восемь человек и встаньте в ряд друг за другом. Постарайтесь продумать комплимент для ребенка, стоящего за вами. Подумайте о каких-либо чертах характера или личности, например, о дружелюбии, уме, чуткости. Комплименты в отношении внешнего вида тоже хороши, но мы их припасем для следующего раза. Вы можете подготовить такой комплимент, который ваш одноклассник вполне "заслужил". А можете придумать такой комплимент, о котором вы про себя бы подумали: "Вот было бы здорово, если бы Петя (Вася, Маша...) на самом деле был таким!"

У кого уже появились идеи? Теперь я расскажу вам, как протекает эта игра. Первым начинает тот, кто стоит в самом начале ряда. Он поворачивается к стоящему за ним ребенку и шепчет ему на ушко заготовленный комплимент, например: "Я считаю, что ты замечательный фантазер и выдумщик!" Второй ребенок, в свою очередь, поворачивается к третьему, повторяет комплимент первого и добавляет к нему еще и свой. Например, он шепчет на ухо третьему так: "Я считаю тебя замечательным фантазером, выдумщиком и при этом очень ум-

ным!" Третий ребенок должен запомнить оба этих комплимента и добавить к ним еще один собственный...

Так игра продолжается, пока последний ребенок в ряду не повторит все комплименты, которые он услышал: "Вы считаете меня фантазером, выдумщиком, умным, ловким и т.д."

Вы поняли, как протекает игра?

Анализ упражнения:

- От кого ты иногда слышишь комплименты?
- Какие комплименты тебе делает папа, а какие мама?
- Какие комплименты тебе доводилось слышать в нашем классе?
- Какой комплимент ты в последний раз слышал от учительницы?
- Говоришь ли ты комплименты самому себе?
- Кому последнему говорил комплимент ты?
- Что лучше: комплименты по поводу внешнего вида или по поводу характера?
- Почему людям нужно постоянно слышать комплименты в свой адрес?

Развитие самосознания.

13. Концентрические круги.

Цели: В ходе данного упражнения дети могут сконцентрироваться на позитивных сторонах своей личности и рассказать о них остальным. Эта игра развивает самосознание ребенка и предоставляет ему возможность сравнить себя с окружающими.

Инструкция: Расставьте, пожалуйста, стулья по кругу в два ряда так, чтобы они стояли друг напротив друга и были повернуты друг к другу. А теперь, пожалуйста, рассаживайтесь. Я буду задавать вам тему для беседы, и два партнера, сидящие друг напротив друга, могут поговорить на эту тему. Через две минуты ученики, сидящие во внутреннем круге, должны будут передвинуться на одно место влево, тем самым они окажутся уже напротив других людей.

Первая тема звучит так: "Что я умею хорошо делать?" (2 минуты.)

Завершайте беседу. Пусть дети из внутреннего круга сейчас передвинутся на один стул влево. Следующая тема для беседы: "Что интересного я могу придумать?" (2 минуты.)

Другие темы для обсуждения:

- Человек, который принимает меня таким, какой я есть...
- Как я реагирую на критику в мой адрес...
- Место, в котором я могу хорошо отдохнуть...
- Успехи, которых я достиг в своей жизни...
- Очень важная для меня цель...
- Что во мне ценят другие...
- Чем я горжусь в себе...
- Риск, на который я когда-то пошел...
- Лучшее переживание в моей жизни...
- Мои любимые дела...
- Кто меня уважает и ценит...

- Ситуация, в которой я был очень собой доволен...
- Самые приятные каникулы в моей жизни...
- Самая большая радость, которую я кому-либо доставил...
- Болезнь, которую я стойко перенес...
- Самое лучшее в моей семье...
- Самое лучшее в нашем классе...

Анализ упражнения:

- О чем ты больше всего любишь говорить?
- На какую тему тебе труднее говорить?
- Что нового узнал ты о своих одноклассниках?
- Какое настроение у тебя сейчас?

14.Роботы.

Цели: Это прекрасная парная игра для тех классов, в которых царит атмосфера взаимного доверия между учениками, а дети уже имеют опыт участия в психологических играх. При этом каждый ребенок получает возможность познать самого себя. Это способствует развитию самосознания детей.

Инструкция: Я хочу предложить вам очень увлекательную игру. Разбейтесь, пожалуйста, на пары и выберите, кто из вас будет Первым, а кто — Вторым. Сначала роботами будут Первые. Робот делает совершенно неподвижное и бесстрастное выражение лица. Он становится неподалеку от Второго номера, поворачивается к нему лицом, механическими движениями подходит к нему, а потом возвращается обратно. И так несколько раз он то подходит, то возвращается на место. Когда Робот подходит, то своим металлическим голосом задает вопрос, состоящий только из двух слов: "Кто ты?" Услышав ответ, Робот разворачивается и возвращается на место, а потом снова разворачивается и подходит к партнеру, задавая ему снова тот же самый вопрос: "Кто ты?" Так продолжается снова и снова. Второй номер отвечает всякий раз первое, что приходит ему в голову. Это может быть одно слово или короткая фраза, образ или символ, мысль или чувство. Может получиться так, что Второй номер сам изумится своим собственным словам. Это вполне нормально. Итак, у вас есть пять минут...

Через пять минут попросите детей поменяться ролями в парах. После этого оба партнера должны обсудить свои впечатления. (3 минуты.)

Анализ упражнения:

- Что удивило тебя в твоих ответах?
- Что удивило тебя в ответах твоего партнера?
- Давали ли вы с ним сходные ответы?
- Как ты думаешь, надо ли задавать вопрос "Кто ты?", чтобы лучше узнать человека?